



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Educação**

**Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**As Fun Activities in Sport como uma ferramenta pedagógica em  
Educação Pré-Escolar**

**Marisa Pereira Loirinho**

**Relatório final para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

**Orientadora:**

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

**Coorientador:**

Professor Doutor Valter Pinheiro, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, 2019



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Educação**

**Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar**

As Fun Activities in Sport como uma ferramenta pedagógica em  
Educação Pré-Escolar

Marisa Pereira Loirinho

**Relatório final para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

**Orientadora:**

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

**Coorientador:**

Professor Doutor Valter Pinheiro, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, 2019

## **Agradecimentos**

Desenvolver este relatório final foi um compromisso intelectual e afetivo que pressupôs o envolvimento de muitas pessoas, sem as quais tal processo não seria possível.

Ao meu pai, não existem palavras suficientes para agradecer tudo o que faz por mim, ainda assim obrigada por me ter permitido chegar até aqui. Obrigada pelo apoio, pelo carinho, pela compreensão e por todos os conselhos dados que me permitiram concluir esta etapa com sucesso e tornar-me a pessoa que sou hoje.

À minha irmã, cunhado, sobrinho e namorado por me apoiarem incondicionalmente, compreendendo a ausência, a motivação, a ansiedade, o perfeccionismo, sem nunca descrever naquilo que seria capaz de fazer nos momentos menos fáceis.

À professora Celeste Rosa e ao professor Valter Pinheiro por toda a disponibilidade, reforço positivo e pelas reflexões que contribuíram para a concretização deste relatório e construção da minha profissionalidade.

Aos docentes e não docentes do Instituto Superior de Ciências Educativas pelo apoio e partilha de conhecimentos e saberes, enriquecendo o meu percurso profissional.

A todas as educadoras cooperantes, em especial à educadora N., e auxiliares de ação educativa, com as quais pude contactar ao longo da minha formação inicial, por contribuírem para o meu crescimento profissional e pessoal.

A todas as crianças com que me cruzei, pois sem elas nada teria sido possível. Obrigada por tudo o que me transmitiram.

Às minhas colegas da licenciatura e do mestrado, que me acompanharam e vivenciaram todo o meu percurso, obrigada por todos os momentos partilhados.

Por fim, a todos os que contribuíram, direta e indiretamente, para a concretização deste percurso no ISCE, estar-vos-ei para sempre agradecida.

## Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e baseia-se numa perspetiva de investigação ação, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, numa Instituição coletiva de direito privado e de utilidade pública com um grupo de quinze crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos e um grupo de treze crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Considerando a Educação Física como um domínio enquadrado na Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é fundamental, desde cedo ser promovida nas crianças, pois é consoante os seus desenvolvimentos, o crescimento, o meio ambiente e a existência de materiais diversificados e formas, como brincar/jogar, que possibilita criar/explorar experiências, bem como serem ativos de forma a progredir no desenvolvimento motor.

O Desenvolvimento Motor é um processo de mudanças contínuas que ocorrem no comportamento motor do indivíduo, desde a concepção até à morte, resultante da interação entre os factores hereditários e ambientais (Gabbard,2000).

Foi elaborada uma questão de investigação que orientou e influenciou todo o trabalho desenvolvido: “De que forma o Método Fun Activities in Sport se pode assumir como uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem de outras áreas de conteúdo, num contexto de Educação Pré-Escolar?” A questão de investigação emergiu a partir de um problema encontrado no contexto da prática pedagógica, nomeadamente a não dinamização do domínio da Educação Física e a partir da qual se delineou uma intervenção pedagógica e holística centrada nos interesses e necessidades das crianças.

Pretendeu-se compreender a importância da Educação Física nas práticas educativas, recorrendo ao método das Fun Activities in Sport como uma ferramenta pedagógica para envolver as crianças em atividades concernentes à Educação Física.

A fundamentação teórica compreende seis temáticas, sendo elas: (i) Educação Física, (ii) Domínio da Educação Física, (iii) Desenvolvimento Motor da criança, (iv) O jogo e as atividades lúdico-motoras na Educação Pré-Escolar, (v) Fun Activities in Sport, (vi) Conceito de Envolvimento.

Após o período de observação, foi elaborada uma reflexão crítica com base nos dados recolhidos através da observação participante, notas de campo, registos fotográficos e vídeo, produções orais realizadas pelas crianças, narrativas supervisivas, caracterização do nível de

envolvimento das crianças Ferré Laevers (1994), entrevista à educadora cooperante que evidenciaram o desenvolvimento da presente investigação e respetivos resultados.

Os resultados obtidos evidenciaram que as crianças mostraram uma motivação intrínseca para atividades no âmbito do domínio da Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar; Educação Física; Desenvolvimento Motor, Fun Activities in Sport; Envolvimento.

## **Abstract**

The present report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and is based on an action research perspective developed in a kindergarten context at a private school institution with a group of fifteen children aged between three and five and a group of thirteen children aged between three and four.

The Physical Development it's a process of continuous changes that occur in the physical behavior of a person since conception to death, being the result of the interaction between hereditary and environmental factors (Gabbard, 2000).

A research question was elaborated that guided and influenced all the developed work: "In what way can the Fun Activities in Sport Method be assumed as a pedagogical tool for learning other content areas, in a preschool education context?" The research question emerged from a problem found in the context of pedagogical practice, namely the lack of dynamism in the Physical Education domain and from which a pedagogical and holistic intervention centered on the interests and needs of children was outlined.

The aim was to understand the importance of Physical Education in educational practices, using the Fun Activities in Sport method as a method strategy to involve children in activities concerning Physical Education.

The theoretical foundation comprises six themes, namely: (i) Physical Education, (ii) Physical Education Domain, (iii) Child's Motor Development, (iv) Play and Motor-Play Activities in Preschool Education, (v) Fun Activities in Sport, (vi) Involvement Concept.

After the observation period, a critical reflection was elaborated based on data collected through participant observation, field notes, photographic and video recordings, children's oral productions, supervisory narratives, characterization of the level of involvement of children Ferré Laevers (1994), interview with the cooperating educator who highlighted the development of the present research and its results.

The results showed that the children showed an intrinsic motivation for activities in the domain of Physical Education.

**Keywords:** Preschool Education; Physical Education; Motor Development, Fun Activities in Sport; Involvement.

## **Abreviaturas**

**JI** – Jardim de Infância

**EC** – Educadora Cooperante

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES II** – Prática de Ensino Supervisionada II – Contexto Pré-Escolar

**PES III** - Prática de Ensino Supervisionada III – Contexto Pré-Escolar

**UC** – Unidade Curricular

**FAS** – Fun Activities in Sport

## Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract .....	VI
Abreviaturas .....	VII
Índice de Quadros.....	XI
Índice de Figuras .....	XII
Índice de Anexos .....	XIV
Índice de Apêndices .....	XV
<b>Capítulo I</b> .....	1
1. Introdução .....	2
<b>Capítulo II</b> .....	4
2. Enquadramento Teórico .....	5
2.1. Importância da Educação Física na Educação Pré-Escolar .....	5
2.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Domínio da Educação Física.....	8
2.1.2. O Desenvolvimento Motor da criança .....	12
2.1.3. O Jogo e as Atividades lúdico-motoras na Educação Pré-Escolar .....	15
2.1.4. Fun Activities in Sport.....	18
2.2. Conceito de Envolvimento .....	19
<b>Capítulo III</b> .....	23
3. Opções Metodológicas .....	24
3.1. Plano de Investigação.....	28
3.1.1. Questões e Objetivos de Investigação .....	29
3.1.2. Descrição do Plano de Investigação .....	29
3.1.3. Calendarização do Plano de Investigação.....	30
3.2. Caracterização do Contexto Institucional.....	33
3.3. Caracterização dos Grupos.....	36
3.4. Caracterização do Ambiente Educativo .....	41



3.4.1.	Dimensão Física .....	44
3.4.2.	Dimensão Funcional .....	48
3.4.3.	Dimensão Temporal.....	48
3.4.4.	Dimensão Relacional.....	50
3.5.	Participantes da Investigação. ....	51
3.6.	Instrumentos de Recolha e Análise de Dados .....	52
3.6.1.	Observação Direta: Observação Participante .....	53
3.6.2.	Notas de Campo.....	54
3.6.3.	Produções Orais .....	54
3.6.4.	Observação Indireta: Registo Fotográfico, Áudio e Vídeo.....	55
3.6.5.	Escalas de Envolvimento.....	56
3.6.6.	Entrevista .....	58
3.6.7.	Narrativas Supervisivas .....	59
3.6.8.	Triangulação de Dados .....	60
3.6.9.	Procedimentos Éticos.....	61
3.7.	Plano de Ação .....	61
3.7.1.	Planificação em Teia do Plano de Ação 2017/2018.....	64
3.7.2.	Planificação em Teia do Plano de Ação 2018/2019.....	65
3.8.	Apresentação e Justificação do Plano Ação .....	66
3.9.	Avaliação.....	68
<b>Capítulo IV</b>	.....	<b>71</b>
4.	Apresentação e Discussão dos Resultados .....	72
4.1.	Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades .....	72
4.1.1.	1ª Atividade Percurso (2017/2018) .....	74
4.1.2.	2ª Atividade Jogo do Lencinho (2017/2018).....	77
4.2.	Percurso de Educação Física com articulação Projeto Reciclagem (2018/2019).....	81
4.3.	Envolvimento dos participantes (2017/2018) – Primeira Observação .....	90
4.3.1.	Envolvimento dos participantes (2018/2019) – Primeira Observação .....	91
4.4.	Discussão de Resultados .....	93

<b>Capítulo V</b> .....	96
5. Considerações Finais.....	97
5.1. Contributos e implicações para a prática profissional futura .....	99
<b>Capítulo VI</b> .....	102
6. Referências Bibliográficas .....	103
6.1. Referências Legislativas.....	107
<b>Anexos</b> .....	108
<b>Apêndices</b> .....	110

## **Índice de Quadros**

Quadro 1. Distribuição das salas quanto ao número de crianças, faixa etária, recursos humanos e ratio adulto-criança (2017/2018).....	34
Quadro 2. Distribuição das salas quanto ao número de crianças, faixa etária, recursos humanos e ratio adulto-criança (2018/2019).....	34
Quadro 3. Habilitações Literárias dos pais (2017/2018).....	40
Quadro 4. Rotina diária.....	49

## Índice de Figuras

Figura 1 Imagem extraída do livro <i>Compreender o desenvolvimento motor Bebês, Crianças, Adolescentes e adultos</i> , Gallaue, 2005, p.57 .....	13
Figura 2. Pilares Estruturantes dos Fun Activities in Sport (Imagem extraída do livro <i>Supervisão Liderança e Inclusão</i> , 2017) .....	19
Figura 3. Esquema Síntese do Plano de Investigação .....	28
Figura 4. Cronograma do Plano de Investigação .....	32
Figura 5. Distribuição das crianças por género (2017/2018) .....	37
Figura 6. Faixa etária das crianças (2017/2018).....	37
Figura 7. Distribuição das crianças por género (2018/2019) .....	38
Figura 8. Faixa etária das crianças (2018/2019).....	38
Figura 9. Faixa etária dos pais (2017/2018) .....	40
Figura 10. Faixa etária dos pais (2018/2019) .....	40
Figura 11. Habilitações Literárias dos pais (2018/2019) .....	40
Figura 12. Dimensões do ambiente educativo, com base em Forneiro (2008, pp.49-70) .....	44
Figura 13. Planta da sala de atividades 2017/2018 (elaboração própria) .....	45
Figura 14. Planta da sala de atividades (elaboração própria) .....	45
Figura 15. Planificação em Teia do Plano Ação PES II (2017/2018) .....	64
Figura 16. Planificação em Teia do Plano Ação PES III (2018/2019).....	65
Figura 17. Primeira estação- Saltar a pés juntos e afastados .....	75
Figura 18. Segunda estação – C11 - Deslocação e Equilíbrio.....	75
Figura 19. Terceira estação – Correr em zig-zag .....	75
Figura 20. Quarta estação – Subir e escorregar.....	75
Figura 21. Quinta estação – C12 a passar por baixo da mesa .....	76
Figura 22. Explicação do Jogo do Lencinho .....	77
Figura 23. Execução do Jogo do Lencinho .....	77
Figura 24. Início do Jogo dos Arcos .....	79
Figura 25. Execução do Jogo dos Arcos .....	79
Figura 26. Procurar ecopontos existentes na escola .....	82
Figura 27. Carta para os pais.....	82
Figura 28. Elaboração do cartaz “Como podemos Reciclar” .....	83
Figura 29. Cartaz “Como podemos reciclar” .....	83
Figura 30. Pintura do ecoponto azul.....	83
Figura 31. Pintura do ecoponto verde .....	83
Figura 32. Pintura do ecoponto amarelo .....	84

Figura 33. Pintura do pilhão.....	84
Figura 34. Escolha do material reciclável .....	85
Figura 35. Percurso até ao ecoponto .....	85
Figura 36. Jogo “yo-yo” com material reciclável.....	86
Figura 37. Manipulação do Jogo “yo-yo” .....	86
Figura 38. Pintura das garrafas – Bowling.....	87
Figura 39. Continuação da pintura .....	87
Figura 40. Bola de papel jornal .....	87
Figura 41. Enrolar a bola de papel com fita cola.....	87
Figura 42. Jogo Bowling .....	88
Figura 43. Jogo Bowling .....	88
Figura 44. Jogo Bowling .....	88
Figura 45. Envolvimento participante C1 .....	90
Figura 46. Envolvimento participante C6 .....	90
Figura 47. Envolvimento participante C6 .....	91
Figura 48. Envolvimento participante C10 .....	91
Figura 49. Envolvimento participante C12. ....	92

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo A – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança.....</b>	<b>109</b>
--	------------

## **Índice de Apêndices**

Apêndice A. Mapa de Conceitos – Fun Activities in Sport .....	111
Apêndice B – Guião da Entrevista .....	112
Apêndice C – Entrevista Educadora Cooperante .....	117
Apêndice D – Percurso de Educação Física .....	124
Apêndice E – Percurso Educação Física articulado com a Reciclagem.....	131
Apêndice F – Brincando com Padrões .....	145

# Capítulo I



## **1. Introdução**

O presente relatório encontra-se integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado no Instituto Superior de Ciências Educativas, no qual se inserem as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final I e II.

A componente pedagógica e a componente investigativa do estágio foram desenvolvidas em Educação Pré-Escolar, numa instituição coletiva de direito privado e utilidade pública administrativa, com um grupo de treze crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. As práticas pedagógicas decorreram em dois anos letivos diferentes, tendo o primeiro ano letivo iniciado em março de 2018 e terminado em maio de 2018 e o segundo ano letivo iniciado a outubro de 2018 e terminado a janeiro de 2019.

No âmbito das unidades curriculares anteriormente explanadas, propôs-se a realização de uma investigação qualitativa sustentada numa metodologia sobre a própria prática e inserida no paradigma participativo. Uma investigação desta natureza assenta em quatro momentos: definição do problema, recolha de dados, interpretação da informação recolhida e divulgação dos resultados e conclusões (Ponte, 2002).

Desta forma, no período de observação, verificou-se que o domínio da Educação Física não era dinamizado e a partir da qual se delineou uma intervenção pedagógica e holística centrada nos interesses das crianças.

Neste sentido, o problema de investigação centrou-se na Educação Física, em articulação com o método das Fun Activities in Sport (FAS) e com as restantes áreas de conteúdo, com o intuito de dar resposta à seguinte questão de investigação: “De que forma o Método Fun Activities in Sport se pode assumir como uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem de outras áreas de conteúdo, num contexto de Educação Pré-Escolar?”

Para dar resposta à questão de investigação, elaborou-se um plano de investigação, tendo como objetivos: (i) Caracterizar as aprendizagens das crianças nas diferentes áreas de conteúdo através das Fun Activities in Sport; (ii) Realizar uma aprendizagem pluridisciplinar e integradora das diversas áreas de conteúdo; (iii) Concretizar aprendizagens num ambiente divertido e prazeroso, apelando ao bem-estar e envolvimento da criança; (iv) Suscitar o interesse por temáticas sociais como a fome, a deficiência e a gestão dos recursos naturais, através do Método Fun Activities in Sport.

A partir de propostas de atividades criteriosamente planeadas e devidamente preparadas em conjunto com a Educadora Cooperante, o tema de investigação foi ainda articulado com as várias áreas de conteúdo com o objetivo de desenvolver diversas aprendizagens significativas.

Com este estudo pretende-se, ainda, explorar opções que capacitem a aluna estagiária/investigadora para exercer uma prática pedagógica, sob uma forma fundamentada e impulsionadora de um processo de ensino e aprendizagem de maior qualidade.

Deste modo, o presente Relatório Final encontra-se organizado em seis capítulos, onde a identificação da escola, educadora cooperante e grupo de crianças será preservada, mantendo o anonimato dos mesmos.

O enquadramento teórico alude ao conhecimento pedagógico geral da Educação pela atividade física e o aprofundamento teórico da área temática – Educação Física e o método das Fun Activities in Sport, bem como o conceito de envolvimento.

Respeitante à parte empírica do projeto, faz-se referência à metodologia de investigação, plano de investigação e respetiva descrição, caracterização do contexto educativo, quais os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados e, por último, o plano de ação, com respetiva justificação e avaliação.

De seguida, realiza-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos correspondente à temática selecionada.

Por fim, no último capítulo, são explanadas as conclusões da investigação, onde, entre outros aspetos, se elabora uma reflexão com o intuito de aferir se os objetivos traçados inicialmente foram ou não cumpridos, através de uma prática pedagógica fundamentada ao nível da Educação Física, numa perspetiva interdisciplinar.

# Capítulo II

## **2. Enquadramento Teórico**

Este capítulo visa enquadrar a Educação Física e o método das Fun Activities in Sport na Educação Pré-Escolar, uma vez que são áreas centrais da investigação. Pretende-se abordar a Educação Física como um domínio relevante no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo da criança, bem como a sua interligação com o método das Fun Activities in Sport e com as áreas de conteúdo, designadamente a Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

Por fim, como forma de compreender/caracterizar o envolvimento da criança, será apresentado o conceito de envolvimento, desenvolvido por Laevers (1994), que possibilita classificar numa escala de um a cinco níveis, o nível de envolvimento das crianças numa atividade.

### **2.1. Importância da Educação Física na Educação Pré-Escolar**

Realizar atividades de Educação Física é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois através das mesmas as crianças têm oportunidade de adquirir destrezas motoras, hábitos e atitudes que as tornarão seres ativos, capazes e participativos numa sociedade cada vez mais exigente. Esta importância encontra-se devidamente expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, da autoria de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) que é exemplo o seguinte excerto:

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.41).

Quando se fala de desenvolvimento motor, fala-se de alterações ao nível do funcionamento do indivíduo. Ao longo dos primeiros anos de vida são adquiridas capacidades de controlo de movimentos numa interação com o meio físico e social. No que respeita à idade pré-escolar, esta é uma fase crucial do desenvolvimento das crianças. É durante esta fase que adquirem e aperfeiçoam habilidades motoras, que começam a dominar o seu corpo, que adquirem formas de locomoção como andar, saltar, correr, etc. É também nesta idade que as habilidades motoras finas e globais se estabelecem, sendo gradualmente aperfeiçoadas (Neto & Marques, 2004).

A importância da prática de experiências físicas é referida por Neto (1995) da seguinte forma:

A sedentarização e privação progressiva de experiências de movimento e aventura lúdica por parte das crianças, devidas à economia do espaço físico e padronização de estilos conceptuais exigidos pelo stress e pragmatismo das condições da vida social, determinam a necessidade de uma atenção especial sobre o estado das condições biológicas do corpo e uma reposição do valor da Educação através da Motricidade como prática enquadrada na formação geral da população escolar (...) (p.9).

Para Neves (2002 p, 34),

“A Educação Física (EF) nas escolas portuguesas é hoje uma questão de formação, de saúde e de cidadania. De formação pelo seu papel ao nível da formação de crianças e jovens em termos de estimulação e desenvolvimento das suas capacidades motoras, sócio-afetivas e cognitivas. De saúde face ao papel que o movimento assume na nossa vida e à necessidade de manter um estilo de vida ativo que se ganha pelos hábitos, atitudes e práticas desenvolvidas na escola. (...) De cidadania porque é a EF que pode proporcionar a todas as crianças e jovens uma diversidade de Atividades Físicas e Desportivas (...) a que algumas dificilmente teriam acesso.”

Os educadores, enquanto profissionais responsáveis e promotores de desenvolvimento das crianças com quem trabalham, deverão levar esta questão em consideração, refletindo e projetando as atividades que pretendem desenvolver, questionando-se sobre a sua intencionalidade e quais os objetivos que pretendem que as crianças atinjam. É irrefutável que a infância é uma fase da vida em que são feitas aprendizagens importantes e significativas, que podem influenciar o seu desempenho ao longo da vida. As mudanças no estilo de vida das famílias refletem-se nas oportunidades que as crianças têm no que respeita à atividade física. Neto (2003, p. 11) refere que “a tendência em institucionalizar as atividades de tempo livre das crianças e jovens é um dos fenómenos mais intrigantes do fim deste século”.

De acordo com o mesmo autor, a promoção da saúde física e psicológica, bem como a formação de hábitos saudáveis começa nas primeiras idades. Neto (2003) refere também que “o significado destas atividades na criação de estilos de vida ativa nas crianças e famílias, demonstram uma elevada correlação com a saúde física, psicológica e emocional” (p.19). Torna-se assim essencial pensar e adequar um ensino individualizado se se pretender que as crianças atinjam competências motoras em diversas atividades físicas.

Entende-se assim, que para haver progressão nos diferentes estágios (Estágio Inicial, Estágio Elementar e Estágio Maduro) é necessário que ocorra interação da criança com um ambiente educativo.

Neto (1995) refere que “as atividades corporais da criança estão diretamente ligadas às qualidades de espaço e materiais que utiliza (ou tem oportunidade de conquistar!) e reproduzidas de acordo com os modelos sociais existentes – tipo de sociedade ou características sociogeográficas na qual vive” (p.107). De acordo com o mesmo autor, a criança ao apropriar-se do espaço desenvolve a sua autonomia, bem como a sua relação com o outro. Neto (2000) refere ainda que “as instituições são consideradas aqui como espaço escolar em que a vida em grupo tem lugar e a socialização da criança se processa de acordo com as características arquiteturais e equipamentos educativos existentes” (p.113).

No que respeita ao desenvolvimento motor na idade pré-escolar, é atribuída por alguns autores bastante importância ao jogo. Para Neto e Marques (2004) “o jogo é uma das formas através da qual a criança se socorre para interiorizar o seu envolvimento físico e social” (p. 5). Os autores reforçam, ainda, que “explorar as relações e conexões entre ecologia e jogo na atividade física permitem a formulação de (...) uma dimensão conceptual de um novo paradigma no estudo do comportamento lúdico em termos evolutivos” (p. 5).

Cada vez mais, as experiências que envolvem atividades físico-motoras são destronadas por outras que apelam ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, como o uso de telemóveis, computadores, videojogos, etc.

Permitir às crianças brincar ao ar livre, explorando o meio ambiente, é proporcionar-lhes experiências que as ajudam a dominar o movimento e o seu corpo, a desenvolver a coordenação e as habilidades motoras. São experiências muito ricas para as quais pais e educadores devem estar despertos. Tal como Neto (2003, p. 15) refere “A densidade populacional e de tráfego, os estilos de vida das famílias e a gestão dos tempos das crianças, impedem que estas tenham facilidades de acesso ao espaço da rua e dos grandes espaços verdes”.

A aprendizagem motora melhora com a prática e este é um processo pessoal, ou seja, não pode passar de um indivíduo para outro, cada criança tem de aprender por si mesma, com um ritmo próprio e concretizar essa aprendizagem.

A infância é uma fase em que ocorrem importantes alterações ecológicas e em que se verifica uma elevada capacidade de reação a estímulos ambientais, logo torna-se bastante importante proporcionar às crianças diversas experiências motoras, para que se transformem em adultos saudáveis e ativos.

### **2.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Domínio da Educação Física**

Constituindo-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como um instrumento fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica em contexto Pré-Escolar, importa ter em conta o conjunto de princípios e linhas orientadoras da componente educativa que nela são veiculados. Assim, e não havendo um programa pré-definido, é atribuída, aos educadores, a responsabilidade de analisar e refletir sobre diferentes abordagens pedagógicas e sobre as linhas de orientação curriculares definidas como suportes para a conceção e desenvolvimento da sua ação pedagógica.

Neste sentido é relevante mencionar que as OCEPE datadas de 1997 foram reformuladas no ano de 2016. Proporcionou-se uma reestruturação no sentido de adequar a sua terminologia e de reformular algumas ideias congruentes com a evolução da sociedade e do próprio desenvolvimento das crianças. Portanto, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar <sup>1</sup> estabelece que se deve “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”.

Na mesma linha de pensamento surge a importância de “observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto secção II, n.º3 alínea a)). Deste modo, o educador planifica as suas práticas de uma forma reflexiva e diversificada atendendo aos interesses e necessidades do grupo de crianças promovendo o desenvolvimento afetivo, emocional e social. Por conseguinte, na “educação pré-escolar, o educador de infância, mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado,

---

<sup>1</sup>(Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro)

no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto secção III, nº1). Por isso é dever do jardim de infância e do futuro profissional de educação dotar os cidadãos de competências, bem como conhecimentos que lhes permitam explorar totalmente as suas capacidades, integrar-se de forma ativa na sociedade.

Assim, as OCEPE devem ser adotadas numa “perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ribeiro, 2002, p.10). Este documento também permite ao educador a liberdade e autonomia para desenvolver a sua prática, por forma a respeitar os ritmos de desenvolvimento das crianças. As áreas de conteúdo são entendidas como “âmbitos do saber” e complementadas pelas brochuras disponibilizadas pelo Ministério da Educação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.31). Relativamente à reformulação das OCEPE, mantêm-se as três grandes áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Contudo, as autoras referem que as OCEPE “explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.6).

Este documento menciona os fundamentos e princípios para um bom processo na evolução das crianças tendo em conta o seu desenvolvimento, as suas aprendizagens, em relação ao clima relacional de cada uma, a sua maturação biológica e as experiências proporcionadas em diferentes contextos (social e físico).

De facto, o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança decorre em conformidade com outros fatores, como a maturação biológica e as experiências que lhes são proporcionadas, tal como já referenciado, contudo há que ter em conta que a criança é um ser único e que as interações entre adultos e outras crianças lhes proporcionam diversas experiências e oportunidades de aprendizagem. Embora muitas das aprendizagens das crianças se efetuem em ambientes diversos, há que realçar a importância do contexto da educação de infância, como contexto de ambiente rico e estimulante, no qual as aprendizagens têm ligação e sentido, com o mundo e os outros. Deste modo, é fundamental o trabalho do educador em desenvolver relações proximais com todas as crianças e com o meio educativo, para assim reconhecer a sua importância para um bom desenvolvimento e sucesso nas aprendizagens. Para isso, o educador deve recorrer a um ambiente com materiais diversificados e estimulantes, com estruturas próprias e diferentes aprendizagens,



construindo condições essenciais para a criança aprender a aprender, incluindo o brincar. Desta forma, tal como referem as OCEPE (Silva, et al., 2016), existe uma complementaridade entre o aprender e o brincar, e desta forma, “as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (p.31), contribuindo para aprendizagens diversas como a nível da língua, da matemática e/ou das ciências.

Considerando as áreas de conteúdo na educação pré-escolar, estas incluem estruturas próprias e diferentes aprendizagens, mas, que são abordadas de forma integradora e globalizante, pois os diferentes conteúdos e respetivos aspetos formativos são comuns, o que permite à criança adaptar-se a instrumentos fundamentais para uma aprendizagem ao longo da vida.

Considerando que o domínio da educação física, integrado na área da expressão e comunicação, é progressivamente dominado desde que a criança nasce e constitui um meio privilegiado em relação ao mundo e ao funcionamento dos processos de aprendizagem. No Jardim-de-Infância, a Educação Física deverá proporcionar diversas experiências e oportunidades, em que a criança aprende: a conhecer e a saber usar o seu corpo; participar, cooperar e competir; seguir regras para proceder em conjunto, e saber organizar-se para atingir um fim comum, aceitando e ultrapassando dificuldades e sucessos.

Assim sendo, as atividades realizadas no âmbito desta área de conteúdos, leva a que a criança desenvolva as suas habilidades motoras funcionais.

O domínio da educação física, além de fazer parte do domínio da expressão e comunicação, que integra o domínio da Educação Artística [Dança e Música] bem como, a Linguagem Oral, em que a criança identifica diferentes partes do corpo e a Matemática, desenvolvendo conhecimentos que lhe possibilita representar e orientar-se no espaço. Relaciona-se ainda com outras áreas de conteúdo como a área da Formação Pessoal e Social, contribuindo assim para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança com relações sociais, na promoção de um estilo de vida saudável e no incentivo à prática de exercício físico, bem como no contacto com a natureza, articulando-se, assim, com a área do Conhecimento do Mundo.

Constatamos que o domínio da educação física está interligado com todas as áreas e domínios do conteúdo curricular e proporciona à criança oportunidades diversificadas e desafiantes. Desta forma, tal como é afirmado nas OCEPE (Silva et al., 2016), a educação física “possibilita [à criança] um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio

do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço e com os outros” (p.43). Assim vai-lhe permitir,

mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender, a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, (...) de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas (...) (Silva et al., 2016, p.44).

Proporciona, ainda, à criança brincar livremente nos diferentes espaços, tendo condições para explorar livremente o espaço com movimentos ou tirar partido de materiais provenientes do meio. Subjacente ao domínio da educação física, ainda se encontra a abordagem lúdica, interligada com jogo, este sendo um recurso educativo que possibilita diferentes alternativas, interesses, motivações e propostas. Por fim, os jogos com regras, sendo progressivamente mais complexo, permitindo à criança um desenvolvimento da coordenação motora e da socialização, compreensão e aceitação de regras, bem como o alargamento da linguagem.

Como foi referido anteriormente, a Educação Física permite à criança diversos eixos de aprendizagem relacionados entre si, destacando-se a mobilidade do corpo com precisão e coordenação; o controle voluntário de movimento; a relação do corpo com objetos, e as relações sociais em situação de jogo. Assim, de forma a percebermos melhor este processo e corroborando as OCEPE (Silva et al., 2016), seguem-se pormenorizadamente os três eixos no processo de aprendizagem, que são:

- 1- *Deslocaamentos e Equilíbrios*: de facto, quando a criança inicia a educação pré-escolar, esta já possui algumas aquisições motoras básicas (correr, andar, etc.). Todavia, a partir das aquisições que a criança tem, serão criadas situações de forma a controlar voluntariamente movimentos como: iniciar, parar, seguir diferentes direções. Explorar estes diferentes movimentos faz com que a criança “tome consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal (...)” (OCEPE, Silva et al., 2016, p.45);
- 2- *Perícias e Manipulações*: neste eixo, a criança utiliza materiais/objetos como bolas, arco, balões, etc., de forma a explorar a relação do seu corpo, em movimento no espaço, com matérias/objetos diversificados, utilizando e controlando esses movimentos e materiais/objetos com as partes do corpo. Segundo as OCEPE (Silva

et al., 2016), neste eixo, “a criança adapta progressivamente as suas ações a meios específicos e a objetos variados, aumentando o seu repertório e as suas ações a meios específicos e a objetos variados (...) a realização de ações motoras básicas (...)” (p.45). Assim, na exploração do corpo com objetos diversificados, a criança faz movimentos no espaço e controla objetos utilizando diferentes partes do corpo, como por exemplo as mãos, os pés, etc.

- 3- Jogos: neste eixo de aprendizagem a criança aprende a jogar com outras crianças de forma a cooperar e a aceitar regras, quer seja em jogos individuais, quer em pares ou em equipa.

Este eixo de aprendizagem é importante para o educador em relação às capacidades e habilidades de cada criança, pois num trabalho em equipa poderá haver a interajuda entre os mais capazes e os menos capazes.

De acordo com os funcionamentos e princípios da educação de infância, e de acordo com o domínio aqui descrito, percebemos que o desenvolvimento motor de qualquer criança não deve ser deixado ao acaso. Tal como afirma Neto (1995),

A criança tem em si uma grande necessidade de se movimentar, pois da qualidade do seu comportamento motor vai depender todo o processo de desenvolvimento. Assim, os aspectos do desenvolvimento motor até uma idade mais avançada não devem ser descuidados, mas sim encorajados e estimulados tanto quanto possível (p.17).

Neste sentido, quando a criança não é capaz de desenvolver ou aperfeiçoar alguma competência motora, seja em que atividade for, deve ser encorajada e não deve desistir, pois têm grande potencial no seu desenvolvimento. Contudo, como referido atrás, todo este processo de aprendizagem na educação física tem etapas, e, por isso, no ponto a seguir menciona-se o desenvolvimento motor nas diferentes etapas da primeira infância.

### **2.1.2. O Desenvolvimento Motor da criança**

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor é entendido como uma mudança constante no comportamento motor ao longo do ciclo da vida, influenciado por um vasto conjunto de fatores internos (biológicos) e externos (ambiente). De acordo com a teoria Bioecológica de Bonfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano é entendido como um

processo dinâmico e interativo entre as características da criança e os seus múltiplos contextos de vida. O desenvolvimento da criança não é só afetado pelos contextos mais imediatos à criança (a família, os pares, a escola e a vizinhança), como também é influenciado pelas relações que esses sistemas estabelecem entre si e por influências de contextos mais vastos (comunidade, local de trabalho dos pais, etc.).

Hoje sabe-se que existem períodos suscetíveis, nos quais os indivíduos conseguem aprender novas tarefas de maneira mais eficiente e efetiva (Gallahue & Ozmun, 2005). Para Lopes (2006), “os anos mais críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre o 3 e os 9/10 anos de idade” (p.30). No entanto, estes períodos críticos e suscetíveis não devem ser estritamente definidos. Deve ser adotada a noção de períodos suscetíveis, com orientações amplas e gerais, possíveis de modificação, tendo em conta as diferenças individuais e as circunstâncias ambientais especiais de cada indivíduo (Gallahue & Ozmun, 2005).

Segundo Gallae e Ozmun (2005), o desenvolvimento ocorre, por fases e de forma sequencial. A figura 1, ilustra as fases do desenvolvimento motor proposta por Gallahue e Ozmun (2005):

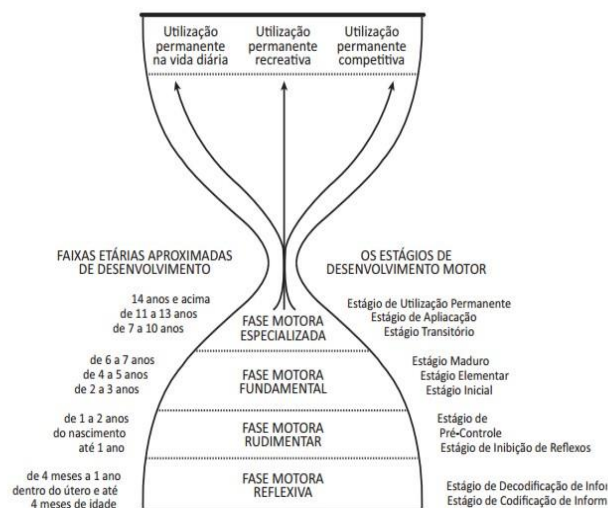


Figura 1 Imagem extraída do livro *Compreender o desenvolvimento motor Bebês, Crianças, Adolescentes e adultos*, Gallae, 2005, p.57

- **Fase de movimentos reflexos:** caracteriza-se por todos os movimentos involuntários e estereotipados a um determinado estímulo;

- **Fase de movimentos rudimentares:** refere-se a movimentos tais como sentar, rastejar, andar, entre outros. É nesta fase que a criança adquire autonomia para explorar os espaços, os objetos e o seu próprio corpo, daí ser uma fase tão importante do desenvolvimento motor. Este tipo de movimentos são a base para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais;
- **Fase dos movimentos fundamentais:** caracteriza-se essencialmente pelo facto de as crianças tentarem adquirir as habilidades recorrendo à tentativa e erro. A aquisição deste tipo de habilidades não depende exclusivamente da maturação para se desenvolverem;
- **Fase de habilidades motoras especializadas do desenvolvimento:** dá-se a continuação do processo de desenvolvimento motor aperfeiçoando as habilidades anteriormente adquiridas.

A fase motora fundamental inclui o estágio inicial, elementar e maduro:

- **Estádio inicial** (2/3 anos): pode ser caracterizado como sendo aquele em que as crianças experienciam as primeiras tentativas para levar a cabo uma habilidade fundamental. É um estágio em que se percebe se a criança não tem consciência de como deve iniciar ou finalizar determinados movimentos, uma vez que os executa de forma incorreta ou desorganizada.
- **Estádio elementar** (4/5 anos): é considerado uma fase de transição. Nesta fase, a criança ganha um maior controlo dos seus movimentos, apresentando-se mais coordenada e executando melhor os movimentos anteriormente experimentados;
- **Estádio maduro** (6/7 anos): são integrados todos os movimentos essenciais para uma correta execução, havendo ainda uma boa coordenação entre os diferentes movimentos. Os movimentos podem ser comparados aos de um adulto, uma vez são mais eficientes e coordenados.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), as crianças atingem o estágio maduro na maior parte das habilidades motoras fundamentais por volta dos 6 anos de idade. Contudo, segundo os mesmos autores, a progressão para os estádios mais maduros depende das oportunidades para a prática, do encorajamento e do ensino num ambiente propício, quando estes elementos estão ausentes, as diferenças normais entre as crianças são aumentadas.

A sequência de progressão ao longo dos estádios inicial, elementar e maduro é a mesma para a maioria das crianças. No entanto, o ritmo pode variar, dependendo tanto dos fatores ambientais como dos fatores hereditários. Além disso, as crianças não progridem de forma

igual no desenvolvimento das suas habilidades motoras fundamentais. Uma criança pode estar no estágio inicial em algumas tarefas motoras e noutras, no estágio elementar ou maduro. As experiências das crianças vão influenciar seriamente estes desenvolvimentos (Gallahue & Ozmun, 2005).

### **2.1.3. O Jogo e as Atividades lúdico-motoras na Educação Pré-Escolar**

Como profissional consciente e responsável, a forma como as crianças aprendem e desenvolvem as suas competências a diversos níveis, nomeadamente no que respeita ao nível motor, deve ser tomada como uma questão fulcral que não se poderá descurar.

Sempre que se pensa na criança e nos seus cuidados e educação, faz-se referência ao brincar. Jogar e brincar são muitas vezes entendidos como sinónimos, apesar de alguns autores não serem unânimes no que respeita a esta questão, por considerarem a brincadeira mais livre que o jogo, por este poder estar associado a regras.

Aceita-se a brincadeira como parte da infância, como uma atividade inata, inerente à própria natureza da criança. Ao brincar as crianças não estão apenas a “passar o tempo”, mas sim a desenvolver competências a vários níveis. Também no que respeita ao desenvolvimento motor, a opção por formas lúdicas de o promover deve ser bastante enfatizada, pensada e refletida pelos educadores. Neto (2009, p.20) evidencia a importância da ludicidade ao referir que:

durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional.

O autor sublinha desta forma, a importância das atividades lúdicas na aprendizagem das crianças, que ocorre de forma natural e prazerosa. É importante ressaltar que a atividade só é lúdica se proporcionar momentos de prazer para a criança e se for motivadora para a mesma.

Através do jogo, fundamental na vida das crianças, elas compreendem o meio onde estão inseridas e desenvolvem conhecimentos e competências necessários ao seu crescimento. É

neste sentido que, ao longo da prática pedagógica da investigadora, recorreu-se ao jogo como recurso para que as crianças aprendam de forma global. O jogo, inserido na prática pedagógica do educador, surge como uma ferramenta revestida de uma intencionalidade educativa.

Neto (2003, p.5) refere que o “jogo é uma das formas mais comuns de comportamento da infância e altamente atrativa e intrigante para os investigadores interessados no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social”.

De acordo com Neto (2003, p. 6) “o estudo do jogo apresenta-se como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa devido à multiplicidade de abordagens, linhas de investigação diferenciadas, e de múltiplos pontos de vista teóricos”.

Brincar é a forma mais fácil e real de se estabelecerem relações afetivas com a criança, transmitindo-lhe segurança e confiança para que a sua introdução no processo de escolarização seja saudável e prazerosa. Segundo Freire (1994), as habilidades motoras das crianças podem ser desenvolvidas num contexto de jogo e brincadeira, no seu universo infantil, valorizando os conhecimentos adquiridos de cada uma e sem a monotonia de exercícios exatos em que é imposta uma linguagem corporal que lhes é estranha.

Brincar pode ser entendido como um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem. Favorece um fortalecimento da relação entre quem ensina e quem aprende. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Piaget (citado por Neto, 2003) defendeu que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais das crianças, que esta não é apenas uma forma de entretenimento e de gastar energias das crianças, mas sim um contributo para o enriquecimento do seu desenvolvimento intelectual.

No que respeita ao jogo, este é um recurso ao alcance dos educadores e pode ser utilizado de forma a promover o desenvolvimento de competências e novas aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo. O jogo deve estar muito presente na educação pré-escolar, associado a uma parte lúdica que lhe está inerente, mas antes de ser apresentado e proposto às crianças pelo educador, deverá ser bem entendido pelo mesmo como um recurso potenciador de aprendizagens. Pode entender-se por jogo, o “processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento

físico e social sem constrangimentos” (Neto, 2003, p.21). O mesmo autor defende também que “o jogo é um fenómeno natural que desde o início tem guiado os destinos do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir, na sua organização em estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos” (Neto, 1998, p. 161).

Diferentes tipos de jogos podem ser usados para alcançar objetivos diferentes.

O/A educador/a na planificação de um jogo, deve ter em consideração a faixa etária do mesmo, ou seja, se a faixa etária do grupo de crianças for baixa, o/a educador/a deverá planear jogos simples, com regras muito complexas que posteriormente poderão ser complexificadas de acordo com a sua faixa etária e o seu desenvolvimento.

No caso dos jogos mais complexos, o educador pode ajudar a orientá-los, nomeadamente no que respeita à compreensão das regras e ao comportamento que estas exigem. Para tal, é fundamental conhecer o grau de maturidade das crianças, para que haja sucesso na sua concretização e não um sentimento de frustração. Os jogos, quando adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, ajudam-nas a tornarem-se mais autónomas e independentes, a desenvolver uma atitude crítica, a colocar questões e resolver problemas.

Cabe ao educador analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes tipos de jogos, refletindo se são adequados à faixa etária das crianças do seu grupo, ao seu desenvolvimento motor e cognitivo e se proporcionam momentos de diversão e prazer. Alguns jogos, na idade pré-escolar, exigem equipamentos e materiais específicos. Outros, requerem pouco do/a educador/a além de instruções diretas e supervisão.

Os educadores devem, sempre que possível, privilegiar e variar as atividades lúdicas ao ar livre, de acordo com as possibilidades criadas pelas condições locais, mas proporcionar também momentos de jogo livre, não dirigido.

No que respeita à forma como as crianças aprendem e adquirem conhecimentos e aprendizagens, sejam elas de carácter motor ou cognitivo, se as atividades planeadas forem lúdicas, proporcionará um ambiente prazeroso, que servirá de estímulo para o desenvolvimento integral das crianças e será muito gratificante para as mesmas.

O Jardim de Infância deve ter à disposição um espaço adequado para que as crianças possam ter autonomia enquanto brincam. Este espaço também deverá oferecer-lhes um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual, estimulando-as para novas descobertas. Deve ser um espaço construído para e pela criança. As instituições devem privilegiar espaços de



brincadeira, pois nas sociedades atuais, estes são cada vez mais limitados para as crianças. Citando Neto (2003, p.15) “as oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas, promovendo modelos de controlo e direção segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados”.

#### **2.1.4. Fun Activities in Sport**

O método das Fun Activities in Sports (Apêndice A) constitui-se como uma série de atividades físicas, mais especificamente aquelas que são utilizadas na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, que incidem nos blocos programáticos de Perícia e Manipulação, Deslocamentos e Equilíbrios, Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos e Percursos da Natureza. Consistem em exercícios bastante interessantes e motivadores para as crianças executarem em conjunto com o/a educador/a.

As Fun Activities in Sport emergem enquanto método pedagógico para o desenvolvimento da Expressão Motora, sobretudo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, almejando uma prática desportiva precoce, porém que não seja meramente biológica, mas sobretudo uma prática eclética, isto é, que se articule com as demais áreas do saber, tal como preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (Pinheiro et al., 2017, p.258).

O método Fun Activities in Sports é lúdico, educativo, interessante e diferente. Através de materiais reutilizáveis construímos jogos direcionados para outras Áreas de Conteúdo. Assim, a título de exemplo, garrafas de água vazias passam a ser obstáculos numa estafeta, baldes gastos ganham o nome de cesto, etc. Pela abordagem, atualidade e inovação, é algo que deve ser valorizado e acarinhado por parte dos/as educadores/as da Educação Física. A utilização de materiais reutilizáveis dá-nos a possibilidade de recorrer à imaginação e reaproveitar cadeiras da sala de atividades, mesas, roupa das crianças, latas, entre outro tipo de materiais, tudo pode vir a ser útil para promover o desenvolvimento das motricidades fina e global.

A necessidade de materiais desportivos na realização da atividade física é neste método de ensino desmitificada. Permite a expressão de sentimentos das crianças, através de jogos simples, lúdicos e educativos. Aprendem e praticam diferentes áreas do saber a brincar, abordam temas relevantes e pode recorrer a suportes áudio para completar a aprendizagem.

Existem diversos jogos que são possíveis de aplicar neste tipo de aula, como por exemplo: jogo do lenço, jogo da tabuada, reciclagem, percursos, estafetas. É possível cantar, emitir sons dos animais, atividades que integrem a expressividade dos alunos, a atividade física (movimento, equilíbrio, deslocações) e outras áreas de conteúdo.

Em suma, permite integrar objetivos distintos na prática da atividade física, que mais uma vez, prevalece como propiciadora de uma satisfação e construção da personalidade da criança.

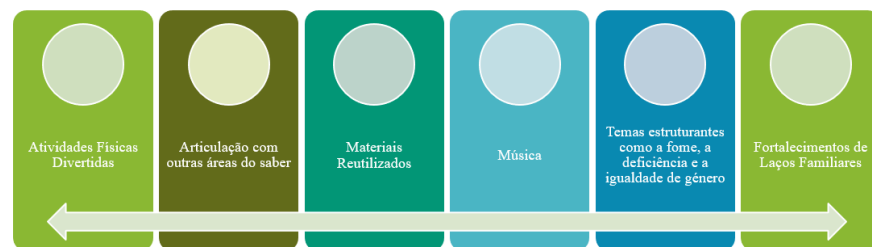


Figura 2. Pilares Estruturantes dos Fun Activities in Sport (Imagem extraída do livro Supervisão Liderança e Inclusão, 2017)

## 2.2. Conceito de Envolvimento

Segundo Laevers (2011) um ponto de partida evidente para compreender e avaliar a qualidade de um contexto educativo é centrar-se em duas dimensões: o nível de bem-estar emocional e o nível de envolvimento da criança nas suas interações com os múltiplos fatores contextuais que a envolvem, sejam eles, as interações entre crianças/crianças, adultos/crianças, adultos entre si, materiais, atividades, ambiente, rotinas ou a organização da prática e do quotidiano. Estas dimensões ajudam-nos a perceber o que estamos a fazer, ou seja, se o contexto está a ser benéfico, sendo que este, influencia o processo e os resultados das experiências das crianças. Quando queremos saber como cada criança está num contexto de educação de infância, temos primeiro que procurar saber em que medida está, se está à vontade, se age espontaneamente, se tem vitalidade e se demonstra autoconfiança.

Associado ao conceito de bem-estar da criança, está o de envolvimento. Este conceito está ligado, diretamente, ao impulso exploratório das crianças e abrange também o seu nível de concentração e motivação (Bertram & Pascal, 2000, p.23). A presença de envolvimento, associada, naturalmente, a este bem-estar da criança, vai-lhe permitir, como referido

anteriormente, estar mais disponível, predisposta para se entregar, para se deixar absorver por momentos prazerosos.

Um outro conceito é o de envolvimento da criança. Para Laevers (2003), o conceito de envolvimento é uma dimensão da atividade humana e pode ser reconhecido através da concentração e da persistência. Este autor considera que uma pessoa envolvida é conduzida por ímpeto exploratório e considera o envolvimento um estado da mente.

Segundo Laevers (2002) uma pessoa envolvida apresenta as seguintes características: dirige a sua atenção para um círculo limitado, não há distância entre ela e a atividade que realiza; a sua percepção do tempo é deformada, o tempo parece passar rapidamente; está mais aberta ao relevante e os estímulos percetivos e o funcionamento cognitivo são mais intensos; o sentido das palavras e das ideias são experienciados mais intensa e profundamente. A pessoa revela um sentimento de satisfação e um fluxo corporal de energia positiva.

Laevers (1994) operacionalizou o conceito de envolvimento e construiu um instrumento – Escala de Envolvimento da Criança – que permite medir os níveis de envolvimento de crianças pequenas, através de uma escala de cinco níveis, em que o nível 1 significa ausência de atividade e o nível cinco significa atividade intensa e continuada.

Para que ocorra envolvimento das crianças as atividades não podem ser nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis, pois tais situações levam a que não funcionem na plenitude das suas capacidades. Dito de outra forma, as atividades devem situar-se na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, 1998). É fundamental que o educador seja capaz de identificar quando as crianças estão a operar na ZDP e intervir para ampliar e apoiar os seus conhecimentos sempre que tal se apresente apropriado.

Parafraseando Laevers (2008a, p.7), “se houver envolvimento, estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo.”. É necessário, acima de tudo, que estejam criadas condições para suportar todo este processo. É importante que o educador também esteja predisposto para se envolver nestes momentos e também o seu bem-estar pode influenciar de certa forma todo este processo.

Laevers (2008b) descreve a importância do bem-estar e envolvimento, sugerindo que, remontando a ideias, pensamentos, conceções que nós, enquanto seres humanos, englobamos no nosso senso comum, à primeira vista é possível afirmar que estes dois

conceitos, bem-estar e envolvimento, são certamente, indissociáveis. Sugerem-nos quase que uma dependência um do outro, constituindo-se como peças fundamentais para um equilíbrio, uma harmonia, no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens da criança. Podemos até afirmar que um completa o outro e que, juntos, são os responsáveis máximos pelo bom e significativo desenvolvimento da criança. O bem-estar surge como um comportamento, se assim podemos dizer, de resiliência, felicidade, alegria, autoestima, autoconfiança. Afinal, um estar bem consigo mesmo e com os outros, estando, conseqüentemente, disponível para uma variadíssima gama de estímulos, de novas experiências, descobertas. A criança mostra sinais de satisfação, expressa sentimentos positivos, há um prazer explícito e implícito nas coisas que faz e nas quais se envolve.

Imbricado nesta interdependência do Bem-estar e do Envolvimento da criança, e em busca de modos apropriados de a considerar e alimentar na prática educativa, surgiu-nos o conceito de Educação e atitude Experiencial. Esta abordagem Experiencial aparece como uma forma de olhar, uma forma de tomar distância e olhar de “fora para dentro” (Laevers, 2008). É a capacidade de estar longe, de não comandar totalmente as ações, os momentos. O adulto deve distanciar-se, deve observar e conhecer para que depois possa, perante as circunstâncias, (re)adaptar, (re)ajustar, (re)construir um ambiente mais favorável, mais aprazível para cada criança e em cada momento concreto. O educador deve mobilizar as condições necessárias para que o ambiente seja propício ao envolvimento, bem-estar da criança e conseqüente desenvolvimento das capacidades desta, ao mesmo tempo que se traduz num momento de descobertas prazerosas.

Assim, a abordagem experiencial, promovendo os níveis de Envolvimento de cada criança, procura oferecer uma educação adequada a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e à diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significará desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas (Portugal & Laevers, 2010, p.17).

O conceito de educação experiencial refere-se “(...) ao momento em que tentamos entrar em contacto com a experiência do outro e perceber primeiro que tipo de ambiente devemos criar para essa pessoa” (Laevers, 2008a, p.5). É, então, possível elevar este conceito podendo assim, segundo Laevers (2008a, p.5):

(...) afirmar que consideramos o ponto de vista da criança. Todo o seu potencial, sentimentos, emoções, percepções... Nós tomamos isso como ponto de referência

em tudo o que fazemos, queremos sempre ver o que acontece, o que vai acontecer e o que tem de acontecer do outro lado.”

# Capítulo III

### 3. Opções Metodológicas

Antes de apresentar as opções metodológicas da investigação, importa refletir sobre a relevância do envolvimento dos futuros docentes em trabalho de investigação no contexto da sua formação inicial. Alarcão (2001) diz que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6). Esta atitude de “professor-investigador” ou de “professor-reflexivo” como defende Ponte (2002), uma vez que são conceitos sobrepostos, mas com significados diferentes, possibilita aos futuros docentes “o desenvolvimento de inovações localmente contextualizadas, bem como uma construção teórica que fundamente práticas mais justas (Cochran-Smith et al, 2016, citados por Santos & Patacho, 2016, p.2). Assim, se compreende a importância do trabalho de investigação em contexto de formação inicial, dado ser decisivo na construção da profissionalidade dos futuros docentes (Ponte, 2002).

No que concerne à natureza do paradigma, esta não depende apenas do estudo a realizar, mas também do sistema de crenças do investigador. Na linha de pensamento de Sousa (2009) “Não haverá (...) uns métodos melhores que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido” (p.32). Outros autores (Rizo, 2002, Lincoln, Lynham & Guba 2011, citados por Patacho, 2013) corroboram a ideia de que os paradigmas “constituem assunções básicas que representam diferentes visões do mundo e que definem a própria realidade, pelo que orientam para diferentes formas de conceber e de conhecer a realidade social” (p.19).

Desta forma, o posicionamento do investigador e da sua temática num paradigma ou numa posição paradigmática, resultante da compatibilidade dos aspetos definidores de cada paradigma (questão ontológica, questão epistemológica, questão axiológica e questão metodológica), deve anteceder a definição do objeto de estudo e a escolha dos métodos.

O trabalho de investigação em educação realizado por futuros docentes no contexto da sua formação inicial e por docentes no âmbito das suas práticas insere-se, assim, num paradigma participativo, onde o investigador é participante direto no estudo, envolvendo-se em trabalho de investigação com a intenção de compreender e transformar situações-problema emergentes do contexto educativo em que se insere.

Este posicionamento paradigmático é determinado pela confluência dos aspetos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Quanto aos aspetos ontológicos do paradigma

participativo: (i) o objeto de estudo é construído socialmente mediante a participação na sala; (ii); o conhecimento resulta de uma co construção entre o educador e a criança, como também com outros elementos (orientador e coorientador); e (iii) a visão da realidade é baseada na participação. Em relação aos aspetos epistemológicos, o conhecimento é holístico e subjetivo porque é ligado a um contexto específico. No que diz respeito aos aspetos metodológicos: (i) trata-se de uma abordagem próxima da investigação-ação (ii) a linguagem e a construção de significados estão enraizadas num contexto partilhado; e (iii) o processo de investigação é baseado na prática, em que a construção de novos conhecimentos acontece através da aplicação de conhecimentos (Lincoln, Lynham & Guba, 2011, citado por Patacho, 2013).

Considerando este posicionamento paradigmático, o envolvimento dos futuros docentes na ação acontece, assim, através de uma prática reflexiva, onde através, por exemplo, de reflexões semanais se clarifica a teoria e interpreta a prática vivenciada no contexto educativo. Em relação aos critérios de qualidade do paradigma participativo, estes encontram-se vinculados à prática com a intenção de conduzir a ação com vista a melhorar as condições para o exercício da prática.

Importa agora situar em que “abordagem próxima da investigação-ação” se situa esta investigação, nomeadamente na metodologia de investigação sobre a própria prática. Este tipo de investigação, embora por vezes confundida, difere da investigação-ação e da investigação académica, podendo ser definida como “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (Ponte, 2002, p.3). A investigação sobre a própria prática pode ter duas intenções, a saber: alterar algum aspeto da prática e procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa prática, no sentido de delinear uma estratégia de ação.

Segundo Ponte (2002) para que a investigação sobre a própria prática assuma a natureza de investigação são necessárias três condições: (i) produzir conhecimentos novos para o ator que realiza a investigação; (ii) assumir uma metodologia rigorosa e sistemática, permitindo a sua possível reprodução; (iii) ser pública de forma a ser apreciada e avaliada, para ser eventualmente integrada no grupo de referência.

Salienta-se, ainda, que nas palavras de Ponte (2002), qualquer investigação deve assumir quatro momentos: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo, sendo suscetíveis



de resposta com os recursos existentes e do interesse do docente; (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema, o que pressupõe a realização de um plano de investigação, onde se traduz a metodologia de trabalho, podendo ser de natureza quantitativa ou qualitativa; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões através de conversas informais com atores próximos do investigador ou da equipa de investigação ou em apresentações formais em encontros e publicações em revistas. Intimamente relacionado com as três condições e momentos da investigação enunciados anteriormente, encontra-se o cumprimento de determinados critérios de qualidade. Ponte (2002) propõem os seguintes critérios: vínculo com a prática, autenticidade, novidade, qualidade metodológica e qualidade dialógica.

Este estudo está orientado numa abordagem de natureza qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) inferem:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritos relativamente a pessoas, locais ou conversas, e de complexo tratamento de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p.16).

Também Bell (2004) afirma que os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” e os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa” (pp.19-20).

Em síntese, a investigação que aqui se apresenta é uma investigação sobre a própria prática, inserida no paradigma participativo e numa abordagem de natureza qualitativa tendo sido realizada com a intenção de perceber: “De que forma o Método Fun Activities in Sport se pode assumir como uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem de outras áreas de conteúdo, num contexto de Educação Pré-Escolar?”. Após o primeiro momento da investigação, ou seja, a definição da problemática em que a estagiária/investigadora definiu uma problemática com base nas suas motivações e nas motivações do grupo, enunciou os objetivos pretendidos com a investigação e, consequentemente, com esses objetivos, surgiu o momento de recolha de elementos com a intenção de recolher dados que possibilitassem a construção de um plano de ação adequado aos interesses e necessidades do grupo em

particular. Foi neste momento que se seleccionaram os participantes da investigação, se definiram as/os técnicas/instrumentos de recolha e análise de dados e se realizou a entrevista à educadora cooperante. Posteriormente, mas ainda neste segundo momento, recolheram-se dados ao longo das tarefas implementadas. O terceiro momento foi a interpretação da informação, triangulando-se os dados recolhidos ao longo dos momentos anteriores, chegando-se a conclusões e dando resposta à questão de investigação.

### 3.1. Plano de Investigação

O Plano de Investigação, apresentado na seguinte figura (figura 3), sintetiza alguma informação, como a questão de investigação, os principais objetivos da mesma e quais as técnicas de recolha de dados que serão utilizadas para que os objetivos enunciados sejam cumpridos.

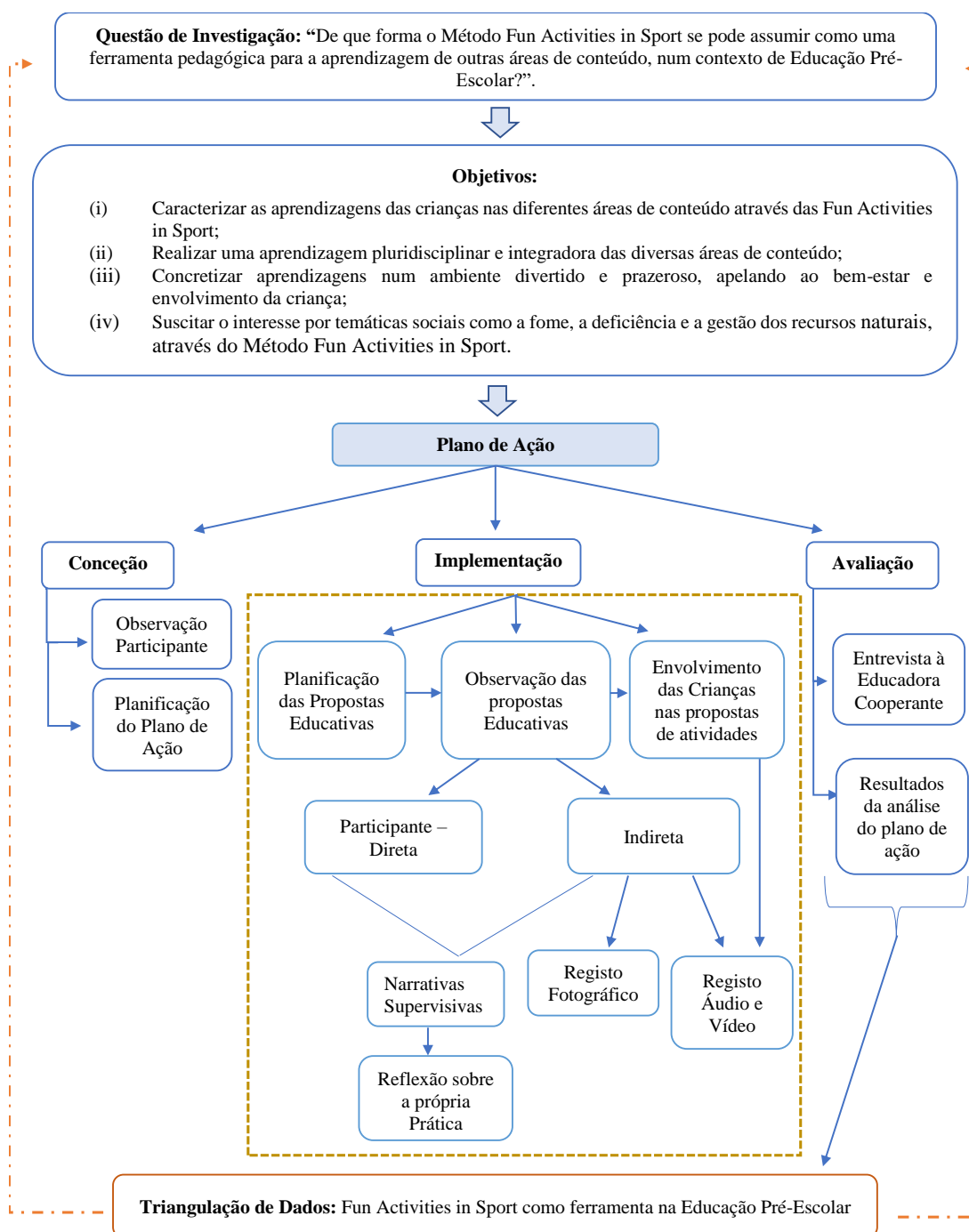


Figura 3. Esquema Síntese do Plano de Investigação

### **3.1.1. Questões e Objetivos de Investigação**

A importância deste estudo advém da necessidade de se criarem estratégias didáticas para dinamizar atividades que envolvessem o domínio da Educação Física com Método das FAS e motivar as crianças para as mesmas, tendo como base a interdisciplinaridade de uma forma intencional, criativa e enriquecedora, tanto para o grupo de crianças como para a aluna estagiária/investigadora.

Deste modo, emergiu da prática a questão de investigação que, tal como refere Alarcão (1996, p.182), “(...) permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de construção, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir”. Foi, então, formulada a seguinte questão:

“De que forma o Método Fun Activities in Sport se pode assumir como uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem de outras áreas de conteúdo, num contexto de Educação Pré-Escolar?”

Com este estudo, através da investigação centrada na prática, os principais objetivos foram assim formulados: (i) Caracterizar as aprendizagens das crianças nas diferentes áreas de conteúdo através das Fun Activities in Sport; (ii) Realizar uma aprendizagem pluridisciplinar e integradora das diversas áreas de conteúdo; (iii) Concretizar aprendizagens num ambiente divertido e prazeroso, apelando ao bem-estar e envolvimento da criança; (iv) Suscitar o interesse por temáticas sociais como a fome, a deficiência e a gestão dos recursos naturais, através do Método Fun Activities in Sport.

### **3.1.2. Descrição do Plano de Investigação**

O tema de investigação insere-se na área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Educação Física.

O trabalho desenvolvido insere-se, ainda, na área de Formação Pessoal e Social que,

“(…) é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem

as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (OCEPE, 2016 p.33)

Ao longo da formação inicial, foi crescendo o interesse da estagiária sobre o método das Fun Activities in Sport e o domínio da Educação Física, assim como sobre a importância destas duas dimensões no desenvolvimento integral da criança. Contudo, não foram apenas razões de natureza teórica, isto é, ligadas à motivação da investigadora em aprofundar conhecimentos dessas áreas temáticas, uma vez que surgiram, também, várias razões de natureza prática ligadas ao contexto educativo que seguidamente se apresentam.

No decorrer da prática pedagógica II e III foi possível verificar que o domínio da Educação Física não era dinamizado. Assim, foi elaborado um plano de sessões e propostas de atividades orientadas que promovessem a Educação Física. Um trabalho integrado e multidisciplinar, através do qual as crianças, principalmente, se sentissem motivadas para realizar atividades no âmbito do domínio da Educação Física e pudessem desenvolver competências, conhecimentos e aprendizagens nas restantes áreas do saber.

Por estas razões, pode-se inferir que a área temática em que se insere a investigação emergiu da motivação das crianças, mas também do interesse da estagiária, enquanto investigadora da própria prática e futura educadora, em perceber quais as potencialidades da mesma.

### **3.1.3. Calendarização do Plano de Investigação**

A presente investigação realizou-se ao longo de cinco fases, tal como é possível observar no Cronograma do Plano de Investigação (Figura 4).

A primeira fase respeitante ao diagnóstico, engloba a observação participante, identificação da problemática, pesquisa sobre a temática, diálogo com a E.C. e, por fim, a definição da questão e objetivos para a investigação.

A observação participante e o diálogo com a EC foram uma constante nesta investigação, pois possibilitaram a aluna estagiária identificar o problema e definir a questão e os objetivos da mesma. Em simultâneo foi realizada uma pesquisa sobre a temática (Fun Activities in Sport e a Educação Física), de forma a orientar o plano de ação e sustentar a prática da aluna estagiária/investigadora.

A segunda fase concerne ao Plano de Ação e contempla a elaboração e implementação do mesmo e consequentemente os registos da aluna estagiária, realizados no decorrer de toda a investigação, com o objetivo de evidenciar o que era narrado pela aluna estagiária. Na sequência desta fase, apresenta-se, ainda, a redação e revisão do enquadramento teórico, a elaboração e redação do Plano de Investigação a redação e revisão da metodologia de investigação e, por fim, a elaboração e redação dos instrumentos de recolha e análise de dados.

A terceira fase, corresponde à Análise e Tratamento de Dados, resultante da prática exercida aquando da PES III. Nesta fase e para completar os dados obtidos, realizou-se uma entrevista semiestruturada à EC, com o intuito de recolher dados sobre a sua prática no âmbito da Educação Física.

A última fase, alude à avaliação de todo o trabalho desenvolvido com as crianças e, nela estão incluídas as narrativas supervisivas redigidas aquando PES III, conclusões e avaliação, tendo em conta o envolvimento das crianças nas sessões de atividades desenvolvidas.

Descrição	PES II				PES III							
	março	abril	maio	junho	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio
<b>1ª Fase</b>												
Observação Participante	X	X	X	X	X	X	X	X				
Identificação do Problema	X	X										
Pesquisa					X							
Diálogo com a E.C.	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Definição das Questões de Investigação	X	X			X							
Definição dos objetivos de Investigação	X	X			X							
<b>2ª Fase</b>												
Redação do Enquadramento Teórico		X										
Revisão do Enquadramento Teórico					X	X						
Elaboração e Redação do Plano de Investigação		X	X	X								
Revisão do Plano de Investigação					X	X						
Redação da Metodologia de Investigação	X	X										
Revisão da Metodologia de Investigação					X	X						
Elaboração e Redação dos Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	X	X			X							
Elaboração do Plano de Ação	X	X			X	X						
Implementação do Plano de Ação		X	X	X	X	X	X	X				
<b>3ª Fase</b>												
Entrevista à E.C.								X				
Tratamento e Análise de Dados Obtidos				X				X	X	X	X	X
<b>4ª Fase</b>												
Reflexões	X	X	X	X	X	X	X	X				
Narrativas Supervisivas					X	X	X	X				
Conclusões									X	X	X	X
Avaliação									X	X	X	X

Figura 4. Cronograma do Plano de Investigação

### **3.2. Caracterização do Contexto Institucional**

Segundo as OCEPE (2016), o estabelecimento educativo deverá organizar-se de forma a facilitar o desenvolvimento, aprendizagem e formação tanto das crianças como dos educadores, onde a organização do tempo não letivo é decidida pelo mesmo, sendo supervisionado pelo educador que planeia e concretiza as atividades.

De acordo com Formosinho (2011, p.11), uma instituição caracteriza-se por ser,

“Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente.”

O estágio realizado no âmbito das unidades curriculares de PES II e PES III foi desenvolvido numa instituição coletiva de direito privado e utilidade pública administrativa que tem como fim estatutário a realização de melhoria do bem-estar das pessoas, prioritariamente dos mais desprotegidos, residentes na cidade de Lisboa, abrangendo as prestações de ação social, saúde, educação e ensino, cultura e promoção da qualidade de vida.

Para a realização dos seus fins estatutários, a Instituição desenvolve e prossegue modalidades de ação social, nomeadamente, nas áreas de infância, família e comunidade, onde se inserem os Estabelecimentos de Infância.

Esta instituição contempla a resposta social de Creche e de Jardim de Infância. A lotação máxima da instituição no ano letivo de 2017/2018 foi de 75 crianças e no ano letivo 2018/2019 a lotação máxima da instituição foi de 63 crianças. Assim, nos dois anos letivos (2017/2018 e 2018/2019) tiveram inscritas 113 crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos, distribuídas por quatro salas intituladas de 1, 2, 3 e 4 (quadros 1 e 2).



Quadro 1. Distribuição das salas quanto ao número de crianças, faixa etária, recursos humanos e ratio adulto-criança (2017/2018)

Salas	Faixa Etária	Capacidade	Recursos Humanos	Ratio Adulto - Criança
1	4 -12 meses	10	1 Educadora 1 Auxiliar de Ação Educativa	2
2	12 - 24 meses	11	1 Educadora 2 Auxiliares de Ação Educativa	3,6
3	24 -36 meses	16	1 Educadora 2 Auxiliares de Ação Educativa	5,3
4	24 - 36 meses	12	1 Educadora 2 Auxiliares de Ação Educativa	4
5	3-5 anos	15	1 Educadora 2 Auxiliares de Ação Educativa	5
Total		64	14	

Quadro 2. Distribuição das salas quanto ao número de crianças, faixa etária, recursos humanos e ratio adulto-criança (2018/2019)

Salas	Faixa Etária	Capacidade	Recursos Humanos	Ratio Adulto - Criança
1	4 -12 meses	10	1 Educadora 2 Auxiliares de Ação Educativa	3.3
2	12 - 24 meses	12	1 Educadora 2 Auxiliares de Ação Educativa	4
3	24 -36 meses	14	1 Educadora 2 Auxiliares de Ação Educativa	4.6
4	3 - 5 anos	13	1 Educadora 2 Auxiliares de Ação Educativa	4.3
Total		49	12	

No âmbito de atuação a Instituição nas respostas sociais da Creche e do Jardim de Infância corresponde paralelamente à população residente e/ou que trabalhe na freguesia onde se situa a Instituição ou próxima desta.

De acordo com o regulamento interno da Instituição, o Jardim de Infância é uma resposta social desenvolvida em estabelecimento de natureza socioeducativa, que visa, em cooperação com a família, a promoção do desenvolvimento global das crianças de idade compreendida entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, através de atividades educativas e de apoio à família. São objetivos específicos do Jardim de Infância, tendo em conta o quadro de referência das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: (I) Promover o desenvolvimento pessoal e social das criança e proporcionar-lhe condições de bem-estar e segurança; (II) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à educação pré-escolar e para o sucesso da aprendizagem; (III) Desenvolver a expressão e a comunicação, através de linguagens múltiplas, como meios de relação, de informação, de

sensibilização estética e de compreensão do mundo; (IV) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; (V) Proceder ao despiste precoce de inadequações e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; (VI) Garantir a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Em termos logísticos a Instituição suporta-se num edifício de dois andares e dois anexos. A instituição encontra-se em bom estado de salubridade, arejamento, e reúne as condições exigidas para a segurança e bem-estar das crianças e colaboradores, contudo tem vindo a sofrer obras de adequação.

No rés-do-chão existe uma secretaria, uma portaria, uma sala de atividades 24-36 meses, duas instalações sanitárias (uma das quais possui fraldário), um refeitório e uma sala de reuniões. No primeiro andar, existe um berçário, uma sala de atividades de 12-24 meses, duas instalações sanitárias (uma das quais possui fraldário), uma copa, uma sala da direção e um pátio exterior.

Num anexo existe uma sala de jardim de infância, uma instalação sanitária e um pátio exterior.

O outro anexo tem dois pisos. No rés-do-chão existe um refeitório, duas instalações sanitárias, uma cozinha, uma despensa, uma lavandaria. No primeiro andar temos uma sala de arrumações.

A Instituição está aberta cinco dias úteis, de segunda a sexta-feira, com o horário de funcionamento das 8h00 horas às 18h00 horas. O horário da Instituição é flexível, sendo aconselhável que a entrada das crianças ocorra até às 10h00. O tempo de permanência diário das crianças na Instituição não deve exceder as 10 horas diárias e o horário de frequência deve ser estabelecido de acordo com as necessidades das crianças e das famílias, no contrato assinado na entrevista de admissão. A permanência de cada criança, no Estabelecimento não deverá ser superior ao período estritamente necessário, devendo coincidir com o horário de trabalho dos pais.

A Instituição encerra durante os seguintes períodos: entre 5 a 22 dias úteis, predominantemente no mês de agosto; três dias úteis ao longo do ano, para programação e avaliação das atividades, a agendar pela Diretora da Instituição, e por motivos imprevisíveis que ponham em risco e segurança e o bem-estar das crianças.

A Instituição assegura em colaboração com as famílias a deteção e despiste precoce de situações de doença, inadaptação ou deficiência, proporcionando o seu adequado encaminhamento.

No que concerne à caracterização da população, o corpo docente e não docente é constituído por vinte e seis elementos, entre os quais cinco Educadoras de Infância, uma Diretora, uma Psicóloga, uma Assistente Social, uma Técnica Educativa, oito Auxiliares de Ação Educativa, duas Auxiliares de Serviços Gerais, uma Secretária, dois Rececionistas, uma Auxiliar de Limpeza, uma Cozinheira e duas utentes de um Instituto que desempenham Atividades Socialmente Úteis na Instituição, ao abrigo da portaria nº 432/2006, de 3 de maio.

Relativamente às ligações com as famílias e comunidade, pode referenciar-se que as Educadoras de Infância promovem uma articulação com as famílias e com a comunidade que se assumem como fonte de conhecimento e de formação para a Instituição.

Neste sentido, são privilegiados os contactos quotidianos com as famílias, sempre que possível, facilitadores de uma relação mais próxima e da troca de informações. A realização das reuniões de final de período para avaliação do trabalho e das aprendizagens é outra prática implementada.

### **3.3. Caracterização dos Grupos**

Apesar de a prática pedagógica e investigativa, ter decorrido no mesmo contexto, esta aconteceu, em dois anos letivos distintos (2017/2018 e 2018/2019), com dois grupos de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

No início da PES II e III, sentiu-se a necessidade de perceber as características do grupo de crianças com o qual se ia intervir pedagogicamente. É de facto, um elemento fulcral, a análise pormenorizada de cada criança para que se possa elaborar um plano de ação, crítico e reflexivo, que abrangesse toda a diversidade que possa existir dentro deste grupo de crianças.

Neste sentido, o contacto que se usufruiu com as crianças, a observação efetuada, os instrumentos de registo elaborados e o diálogo com as crianças, foram sem dúvida meios de procura de informação que permitiu perceber as características individuais de cada criança. Com estas constatações, pode-se gradualmente, elevar a qualidade do processo de ensino-

aprendizagem. Como é referido nas OCEPE (2016, p.13), “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.”

Quanto ao grupo, e citando Sérgio Niza, ainda que permaneça uma “guerra aberta à ilusão de grupos homogêneos” (citado em Ramos do Ó, 2012, p.24), a verdade é que, independentemente dos fatores extrínsecos como a idade, o género e as condições socioeconómicas, pode-se considerar estes grupos de crianças heterogêneos.

No ano letivo 2017/2018, o grupo era constituído por quinze crianças, das quais oito do sexo masculino e duas do sexo feminino (figura 5). Em diálogo com a Educadora Cooperante constatou-se que sete crianças frequentavam a Instituição desde o Berçário, uma criança frequentava a Instituição desde a sala dos 2 anos e sete crianças iniciaram a sua adaptação em setembro. Salienta-se, ainda, que as crianças da sala de Jardim de Infância tem idades compreendidas entre os três e cinco anos (figura 6).

#### GÉNERO DAS CRIANÇAS

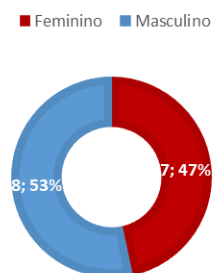


Figura 5. Distribuição das crianças por género (2017/2018)

#### FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS

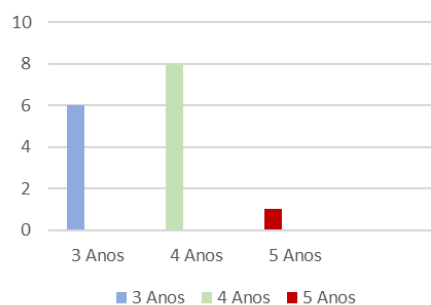


Figura 6. Faixa etária das crianças (2017/2018)

No entanto, neste grupo de crianças havia duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma criança com Síndrome de Down, que beneficiava de um programa de Intervenção Precoce, com uma Educadora de Ensino Especial e beneficiava, também, de um apoio de uma terapeuta da fala do *Diferenças*. A outra criança apresentava como diagnóstico clínico Espinha Bífida e, estava em processo de Intervenção Precoce. Esta criança

necessitava permanente do apoio do adulto, dentro da sala e no recreio gatinhava, fora da Instituição, em distâncias maiores, deslocava-se num carrinho de passeio.

No ano letivo 2018/2019, o grupo era constituído por treze crianças, das quais onze do sexo masculino e duas do sexo feminino (figura 7). Em diálogo com a Educadora Cooperante constatou-se que oito crianças já frequentavam a Instituição desde a sala de 1 ano, uma criança, com NEE, já frequentava a sala de Jardim de Infância no ano 2017/2018 e quatro crianças iniciaram a sua adaptação em setembro. Realça-se as crianças da sala de Jardim de Infância tem idades compreendidas entre os três e os quatro anos (Figura 8).

**GÉNERO DAS CRIANÇAS**

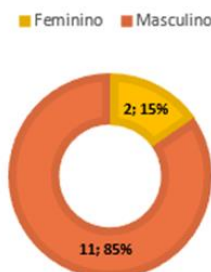


Figura 7. Distribuição das crianças por género (2018/2019)

**FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS**



Figura 8. Faixa etária das crianças (2018/2019)

Os grupos de crianças, como já se referiu anteriormente, são heterogêneos, evidenciando-se uma diversidade, tanto em comportamentos como em competências. Maioritariamente as crianças demonstraram ter capacidades de concentração durante um tempo considerável, manifestando comportamentos assertivos. Por oposição, outras crianças dispersavam-se constantemente, demonstrando fraco envolvimento nas rotinas de trabalho.

Recorrendo às OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), estas defendem que as interações entre crianças ou até mesmo com os adultos constituem uma base no processo educativo, e que, a “existência de grupos de crianças de diferentes idades acentua na diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p.24). Ainda na mesma linha de pensamento, a dinâmica da interação entre as crianças, mesmo com diferentes idades “(...) contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as

suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (p.25). Neste sentido, as interações entre as crianças facilitam o desenvolvimento bem como as aprendizagens.

Esta heterogeneidade dos grupos, passa, igualmente, pela diversidade de culturas, embora a grande maioria das crianças fosse de nacionalidade portuguesa. No entanto, é importante não descurar as multiculturas e etnias que pertencem ao grupo e, portanto, é de salientar que no ano letivo 2017/2018 uma criança tem descendência angolana, uma criança tem nacionalidade ucraniana e uma criança com nacionalidade cabo-verdiana. No ano 2018/2019 existe uma criança com descendência brasileira.

Este aspeto da distribuição por nacionalidades é fundamental, uma vez que o/a educador/a deve respeitar e interessar-se pelas origens e culturas diversificadas que poderão coexistir no seu grupo. Se assim for, existirá não só uma correlação muito mais positiva e benéfica na articulação com as famílias, como também está a seguir uma educação pelos direitos e com os direitos das crianças. As OCEPE (2016) clarificam que:

É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. (p.33)

É fundamental sintetizar e avaliar a informação recolhida acerca das famílias das crianças da sala de Pré-Escolar, com o objetivo de perceber o seu meio ambiente fora do contexto escolar, percebendo o nível socioeconómico e cultural que a rodeia, uma vez que o desenvolvimento da criança está fortemente dependente da relação, integração e interação dinâmica com o meio que a envolve. Assim, a caracterização dos grupos quanto à classe social resultou dos dados fornecidos pela educadora cooperante, estando explanados seguidamente.

Segundo as OCEPE (2016, p.14),

“O/A educador/a recolhe, ainda, informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade, através de, por exemplo, registos de presença e da participação dos pais/famílias em reuniões ou em atividades da sala, bem como das relações com parceiros da comunidade. As opiniões destes intervenientes são também uma informação relevante, que pode ser obtida através da anotação de conversas informais, ou recorrendo a instrumentos mais organizados e estruturados, tais como entrevistas ou questionários”.

Como se observa na figura 9, no ano letivo 2017/2018, a idade dos pais das crianças varia entre os 25 e os 45 anos de idade, em que a faixa etária predominante está compreendida entre os 35 e os 45 anos. Na figura 10, verifica-se que a maioria dos pais apresenta habilitações literárias inferiores ao ensino superior.

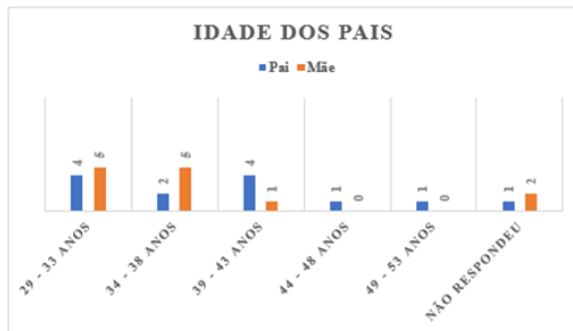


Figura 9. Faixa etária dos pais (2017/2018)

Quadro 3. Habilitações Literárias dos pais (2017/2018)

Pais	Habilitações Literárias			
	Não respondeu	9º Ano	12º Ano	Licenciatura
Mãe	1		7	7
Pai	4	1	4	6

Por outro lado, no ano letivo 2018/2019, a idade dos pais varia entre os 29 e os 53 anos de idade. Como se observa na figura 10, a faixa etária predominante está compreendida entre os 29 e os 43 anos. Na figura 11, verifica-se que a maioria dos pais apresenta habilitações literárias inferiores ao ensino superior.

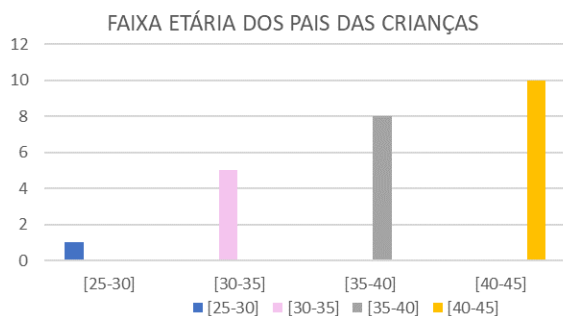


Figura 10. Faixa etária dos pais (2018/2019)

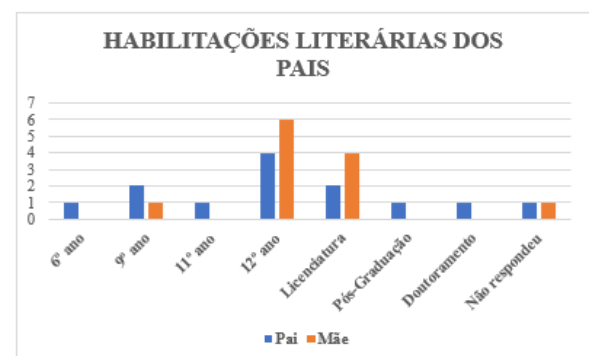


Figura 11. Habilitações Literárias dos pais (2018/2019)

Relativamente ao concelho de residência, as crianças de ambos os grupos residem no concelho de Lisboa.

As crianças encontram-se num nível de desenvolvimento adequado à sua faixa etária, porém, algumas crianças mais tímidas demonstraram menor facilidade em comunicar. Nestes

momentos, a estagiária e a educadora cooperante mostravam alguma preocupação tentando que as crianças mais inibidas também se envolvessem nas atividades. Trata-se de dois grupos motivados para todas as atividades, interessando-se por novas aprendizagens. As áreas preferidas da sala de atividades do primeiro grupo eram áreas do veterinário e do faz-de-conta e do segundo grupo eram as áreas do faz-de-conta, ciências, jogos de chão, garagem e plástica. Ambos os grupos apresentam dificuldade em permanecer nas áreas e em arrumar os materiais. No entanto, observou-se que não existiam áreas para meninos e para meninas, todos/as usufruíam dos materiais disponíveis na sala e nas áreas de atividades. Ao nível da autonomia, todas as crianças já conseguiam controlar os esfíncteres durante o dia, solicitando a ida à casa de banho. Também às refeições a autonomia das crianças era evidente, visto que já conseguiam comer sozinhas utilizando os talheres adequadamente e serviam o seu prato de refeição de forma autónoma.

### **3.4. Caracterização do Ambiente Educativo**

Para caracterizar o ambiente educativo da sala de atividades, teve-se em consideração o artigo “Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar” de Lina Iglesias Forneiro (2008)

O ambiente Educativo em que a criança está inserida é uma parte crucial do seu desenvolvimento social, na medida em que esta se encontra num espaço onde pode ter acesso a materiais diversos e socializa com as outras crianças e com adultos. A organização do espaço e do tempo “(...) constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. (Silva, Marques, Mata, & Rosa., 2016 p.24).

Relativamente ao espaço da sala de atividades, e fazendo referência aos termos espaço e ambiente, ambos costumam ser utilizados de forma equivalente. Forneiro (2008) estabelece uma diferença entre eles, embora considere que ambos os termos estejam intimamente relacionados. Enquanto, *espacio* diz respeito ao espaço físico “a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración”. Ambiente refere-se “al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos,



las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto)” (Forneiro, 2008, p.52).

Forneiro refere que o ambiente pode, ainda, definir-se de um modo mais abrangente como:

(...) un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes. (Forneiro, 2008, p.52).

Apoiando-nos nesta definição, compreende-se que ainda exista uma forte relação entre o conceito de espaço e ambiente, tornar-se-ia redutor afirmar que se tratam de sinónimos, quando o espaço físico representa uma única dimensão do ambiente educativo. Assim, entende-se o conceito de ambiente educativo “como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre sí: dimensión física, dimensión funcional, dimensión temporal e dimensión relacional” (Forneiro, 2008, p.52).

Esta organização do ambiente educativo deve ser o reflexo das intenções educativas do/a educador/a pelo que os contextos devem ser adequados de forma a fomentar aprendizagens significativas, a alegria e a vontade de estar na escola potenciando o desenvolvimento contínuo das crianças que neles vão passar grande parte do seu tempo. Os espaços devem estar em sintonia com os métodos educativos e de trabalho seguidos pelo/a educador/a. A organização do espaço tem influência no tipo de relações que se criam entre o educador e a criança e em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a conceção dos espaços, os materiais disponíveis e a forma como estão dispostos e arrumados refletem em maior ou menor grau a participação ativa das crianças na atividade diária.

As crianças necessitam de espaço para se movimentarem, brincarem, jogarem e, sobretudo, realizarem atividades adequadas ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e sensório-motor e às suas aprendizagens. As salas de atividades devem criar ambientes que respondam de modo particular às necessidades das crianças segundo a sua maturidade e o seu desenvolvimento. Devem ser lugares agradáveis, confortáveis e adaptadas aos grupos que as frequentam. Os espaços devem ser acolhedores, com boa luz natural, com boa ventilação, em bom estado de conservação, com boas condições de segurança e de higiene, de modo a preservar o bem-estar das crianças.

O/A educador/a quando inicia o ano letivo organiza o espaço por áreas como considera mais adequado tendo em conta a sua experiência profissional e pessoal, bem como as características do grupo de crianças alterando esse espaço sempre que necessário.

A forma de organização dos espaços, os materiais e as atividades, deve ser feito com o envolvimento das crianças na sua construção, ocorrendo de diferentes modos, tendo em conta a idade e o grau de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Este envolvimento permite que as crianças consigam compreender que são indivíduos inseridos numa comunidade, ou seja, num espaço onde possam tomar as suas próprias decisões e procurar as suas soluções.

Ter um bom ambiente de sala de aula implica ter um espaço bem organizado, de preferência por áreas de atividade, com objetos variados e estimulantes, acessíveis às crianças e que lhes suscitem interesse e curiosidade estabelecendo uma relação com o mundo que as rodeia. É importante incluir pequenos espaços confortáveis para que o educador possa interagir e confortar as crianças, como por exemplo, um sofá ou um tapete com almofadas (Portugal, 2012).

De acordo com a autora Maria Lino Forneiro (2008), existem quatro dimensões intimamente interligadas entre si, que se relacionam, influenciam e condicionam toda a organização do ambiente educativo, nomeadamente as dimensão física que se refere ao aspeto material do ambiente; dimensão funcional, que se relaciona com a forma de utilização do espaço; dimensão temporal, que reporta à organização do tempo, isto é, aos momentos em que serão utilizados diferentes espaços, dimensão relacional, que concerne às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de atividades. Cada uma destas dimensões inclui elementos que podem existir por si só, mas o ambiente só existe se todos os elementos se inter-relacionarem.

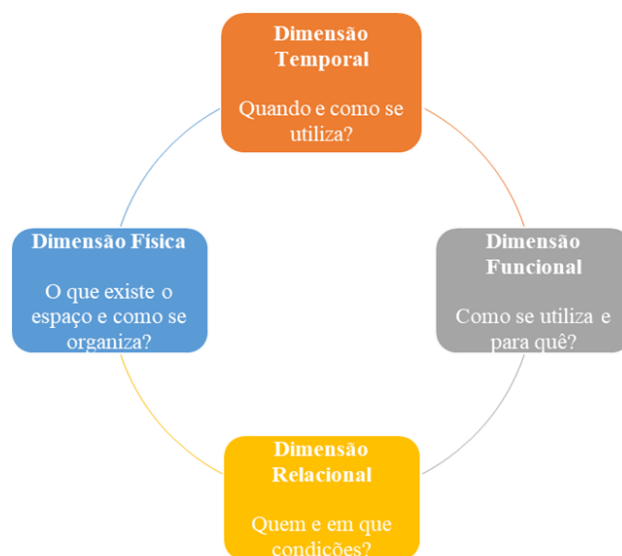


Figura 12. Dimensões do ambiente educativo, com base em Forneiro (2008, pp.49-70)

### 3.4.1. Dimensão Física

A dimensão física de uma sala, em particular de uma sala de atividades, relaciona-se com a estrutura, delimitação e dinamismo ou, por outras palavras, o que existe no espaço e como se organiza (Forneiro, 2008).

A sala de atividades apresentava um espaço amplo, acolhedor, a iluminação é maioritariamente natural potenciada por cinco janelas. As condições térmicas e sonoras são adequadas, existindo na sala dois aquecedores e uma ventoinha.

Considerando Forneiro (2008), a decoração da sala de atividades transforma-se em conteúdo de aprendizagem devido à harmonia as cores e apresentação dos trabalhos. Esta ideia corrobora aquilo que se verifica na sala de atividades do Jardim de Infância, em que as paredes ostentam os trabalhos realizados pelas crianças, assim como outros instrumentos: mapa de aniversários; mapa de presenças; mapa do tempo; calendário e mapa de tarefas.

A planta da sala de atividades do Jardim de Infância, ano letivo 2017/2018, apresenta-se na figura 13.e a planta da sala de atividades do ano letivo 2018/2019 apresenta-se na figura 14.

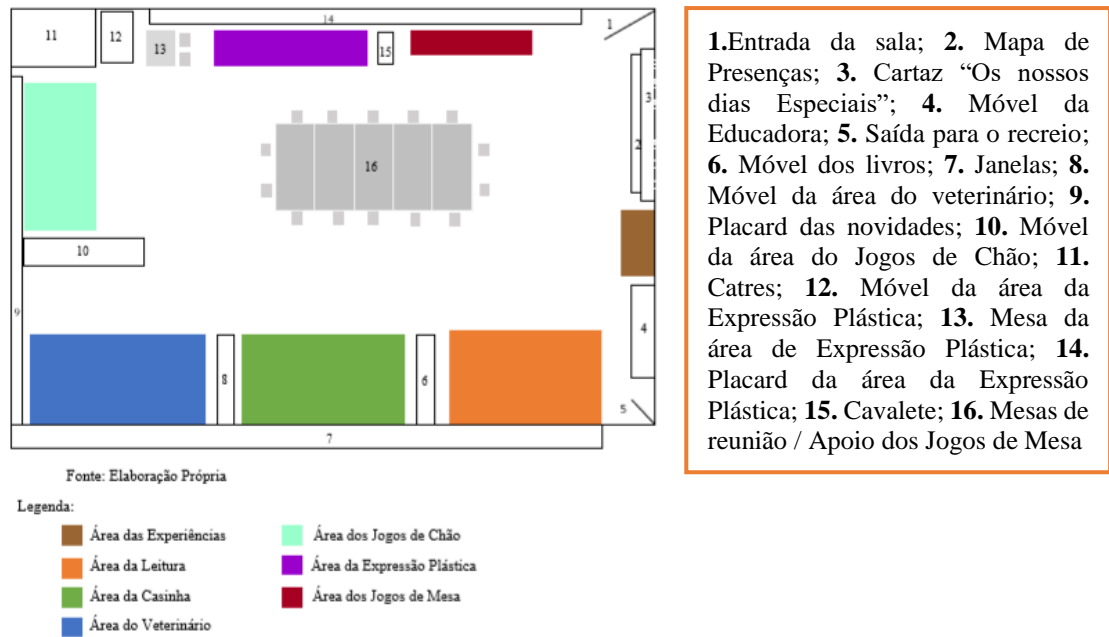


Figura 13. Planta da sala de atividades 2017/2018 (elaboração própria)

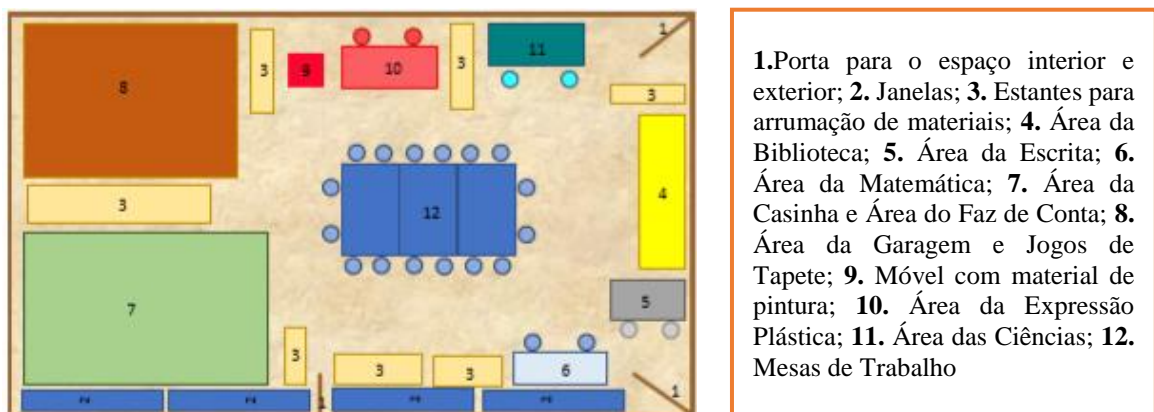


Figura 14. Planta da sala de atividades (elaboração própria)

Forneiro (2008), na variável estrutura estão incluídas três categorias: espaços, zonas e pontos. Assim, espaços são “todos aquellos escenarios de actividad constituidos unicamente por elementos del mobiliário” (Forneiro, 2008, p.58). Na sala de atividades verificou-se um espaço, nomeadamente as mesas de trabalho.

Ao mesmo tempo verificam-se zonas, isto é, “escenarios de actividad donde la superficie disponible para la realización de las actividades aparece claramente delimitada” (Forneiro, 2008, p.58), pelo, seguidamente, apresentam-se descritas as áreas e os materiais existentes em cada uma delas.

A área da biblioteca era constituída por um móvel com diversos livros e várias almofadas para as crianças se sentarem. Ali as crianças exploravam autonomamente os livros, individualmente, a pares ou em pequeno grupo (máximo 4 crianças).

Na área do tapete é onde se realizava a marcação das presenças e do tempo. Ainda na área do tapete as crianças concretizavam diversos diálogos entre si e com os adultos da sala.

Na área da escrita as crianças tinham à sua disponibilidade folhas, material de escrita (lápiz de grafite, cartões com os nomes das crianças, revistas e jornais).

Na área da matemática as crianças tinham à sua disponibilidade jogos matemáticos.

Na área da casinha e faz-de-conta as crianças tinham à sua disposição um Baú com roupa, malas, cama, cinco bonecos multirraciais, banheira, carrinho de bebé, cozinha (tachos, facas, garfos, colheres, chávenas, copos), alimentos de plástico, mesa, cadeiras, tapete, toalha, carrinho das compras.

Na área da garagem e jogos de chão existia uma caixa com diversos carros (por exemplo metal e madeira), uma caixa com peças de madeira para construírem uma linha de comboio, uma caixa de legos, um cesto com diversos animais de plástico, dois puzzles de chão e um tapete com vários percursos que conduzem as crianças a reproduzirem diversas situações do quotidiano.

O cavalete, tintas, folhas e pincéis da sala constituem a área da expressão plástica.

A área das ciências era constituída por uma mesa, duas cadeiras, lupas, areia, arroz colorido, globo, copos, colheres, coador, tabuleiros, jogo da bola flutuante e um cesto com nozes, amêndoas, castanhas e ouriços de castanheiro.

A área da reciclagem contemplava um ecoponto verde, amarelo, azul e um pilhão.

Categorizam-se como pontos, “todos los elementos que situados en las paredes constituyen, de algún modo, escenarios de actividad cumpliendo una función importante” (Forneiro, 2008, p.58), tais como o quadro de presenças, o mapa do tempo mapa de tarefas e os trabalhos realizados pelas crianças.

Tendo como referência Silva et al (2016) que defendem que “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26), importa salientar que os materiais presentes

nas áreas de atividades estão ao nível das crianças, não apresentam perigo e estão em bom estado de conservação, com exceção de alguns livros com lombadas rasgadas.

As regras da sala de atividades são negociadas em conjunto e, como tal, é estipulado que, em cada área só podem estar até um determinado número de crianças. Este espaço é alterado consoante as necessidades das crianças e os momentos do dia, e isto justifica-se porque as áreas ou espaços criados na sala de atividades não são estanques. Podem-se alterar ou criar áreas de acordo com os interesses das crianças, mediante os projetos que se estiverem a desenvolver. As mudanças devem ser feitas preferencialmente em grupo, havendo por parte das crianças uma participação no processo de alteração e organização, de modo a proporcionar uma familiarização do novo espaço.

Tal como menciona a autora Maria João Cardona (1992):

Ao longo do ano, à medida que o trabalho vai evoluindo, o espaço e os materiais vão ganhando novos sentidos, sendo alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo. O fundamental é que estas alterações sejam devidamente explicitadas para que as crianças consigam saber, ao longo dos diferentes momentos do dia o que podem fazer e a localização dos materiais de que precisam para o desenvolvimento das atividades que pretendem realizar (p.138).

Em relação à delimitação, Forneiro (2008) estabelece três critérios: não há delimitação, delimitação débil e delimitação forte. Neste sentido, a sala de atividades caracteriza-se por ser portadora de uma delimitação débil, na medida em que, alguns espaços são delimitados por móveis e materiais que podem facilmente deslocar-se, alterando-se o posicionamento, ao longo do ano letivo, sempre que se justifique. Consequentemente, pode ainda caracterizar-se esta sala de atividades como sendo dinâmica, na medida em que é possível a alteração do espaço.

No que concerne ao mobiliário existente na sala de atividades, Forneiro (2008) sugere que se analisem os seguintes itens: móvel, ligeiro e pesado, dado que estes itens apresentam uma correlação com o dinamismo presente na sala de atividades. Desta forma, considera-se que a organização da sala é suscetível de ser alterada ao longo do ano porque todo o mobiliário é móvel.

### **3.4.2. Dimensão Funcional**

Segundo Forneiro (2008), na dimensão funcional, devem ter-se em conta três variáveis: “el tipo de actividades que se realizan en cada zona, el tipo de zonas en función de la actividad que se crea en el aula, y la polivalência de esas zonas” (p.59).

No que concerne à opinião da autora, relativamente à diferenciação de zonas, existe a zona de atividades de encontro e comunicação, a zona de atividades do jogo simbólico e jogo livre, a zona de atividades de movimento, a zona com mesas de trabalho, a zona de atividades de expressão e representação plástica, a zona de atividades de leitura, a zona da área da garagem, a zona da área da matemática e a zona de atividades de transição.

As áreas de atividades apresentam um número limite de crianças definido conjuntamente com a educadora cooperante, que consiste o máximo de duas crianças na área das ciências, escrita e matemática, quatro crianças na área da biblioteca, quatro crianças no faz de conta e quatro crianças na área da garagem. As áreas dos jogos, plasticina e pintura não apresentam nenhum limite definido.

### **3.4.3. Dimensão Temporal**

Segundo as OCEPE (2016, p. 11), “(...) na sequência diária de atividades, os horários e as rotinas são sempre os mesmos, o que permite à criança explorar, praticar e adquirir confiança nas suas competências de desenvolvimento pessoal (conforto, confiança, estabilidade, controlo e segurança)”. Partindo deste pressuposto, a aluna estagiária planeou todas as propostas de atividade de forma flexível, dando sempre a hipótese de escolha à criança, apoiando-as nas suas decisões.

Silva et al. (2016) fazem referência à organização do tempo como “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p.27). No que respeita à participação das crianças na organização do tempo, Silva et al. (2016) referem que o “tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a e, por isso, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (p.27).

As rotinas diárias são fundamentais para o desenvolvimento integral de cada criança, uma vez que desta forma se vão apercebendo da estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que as crianças antecipem o que se segue, proporcionando-lhes sentimentos de maior segurança.

Segundo Silva et al. (2016):

Prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p.27).

As rotinas da sala de Jardim de Infância, ainda que flexíveis, encontram-se explanadas no quadro 4.

Quadro 4. Rotina diária

Rotina Diária	
8h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhimento: Chegada das crianças à Instituição</li> </ul>
9h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reforço da manhã (fruta)</li> </ul>
10h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canção dos bons-dias; diálogos; marcação de presenças; contagem do número de crianças presentes e ausentes; marcação do mapa do tempo; marcação do calendário e marcação das tarefas.</li> <li>Atividades orientadas e atividades livres na sala de atividades ou no exterior.</li> </ul>
11h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>Higiene e preparação para o almoço</li> </ul>
11h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Almoço (interiorização de hábitos alimentares e regras de conduta à mesa)</li> </ul>
12h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Higiene e preparação para o repouso</li> <li>Sesta/Repouso</li> </ul>
15h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversa curta acerca do dia e avaliação do que se fez</li> <li>Higiene e preparação para o lanche</li> </ul>
15h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lanche</li> </ul>
16h - 18h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades livres na sala ou no recreio</li> <li>Saídas</li> </ul>



Como se verifica no quadro 4, apresentado anteriormente, existem momentos de atividades livres e de atividades planificadas, mas também de gestão, serviços e rotinas como acolhimento, reforço da manhã, almoço, sesta e de reunião no tapete.

#### **3.4.4. Dimensão Relacional**

A dimensão relacional, diz respeito às relações que se estabelecem entre todos os intervenientes do processo educativo, mais especificamente, entre adultos, entre adultos e crianças e as crianças com os seus pares. Como todas as outras relaciona-se e influencia, igualmente, todo o ambiente educativo.

Considerando Silva et al (2016), a forma como o/a educador/a dispõe o espaço e os materiais promove o envolvimento das crianças. Desta forma, um ambiente educativo “relacional e securizante, em que a criança é valorizada (...) contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (p.33). assim sendo, a organização do espaço da sala resulta de um trabalho de equipa entre a educadora/estagiária e as crianças, o que promove a consciência da vida democrática em grupo. A sala apresenta, ainda, instrumentos como o quadro das presenças, marcação do dia no calendário e marcação do tempo, bem como diálogos que apelam a uma maior participação do grupo no processo educativo, tais como a definição do número limite de crianças em cada área.

As interações constituem a “dimensão-chave para a construção de significado acerca da qualidade e do desenvolvimento da qualidade no quotidiano do jardim-de- infância” (Oliveira Formosinho, 2001, p.172). Alargar e desenvolver as interações, dentro e fora da escola, contribuirá para melhorar a qualidade, uma vez que todos se envolvem numa preocupação e responsabilidade comum, que é do bem-estar da criança. O estilo de interação é importante na relação com a criança, na sua aprendizagem e desenvolvimento no ambiente educativo.

Foi notório um clima relacional positivo, pois tratavam-se de crianças amigáveis, carinhosas e sociáveis, que procuravam o adulto e amigos para beijinhos e abraços, ainda assim eram frequentes pequenos conflitos entre pares, que eram resolvidos através do diálogo e da escuta.

As relações criança-adulto caracterizavam-se como muito positivas e a educadora cooperante procurava sempre articular momentos de aprendizagem, de diálogo e partilha com momentos humorosos e lúdicos, apreciados pelas crianças. Efetivamente, o adulto assumia um papel relevante na mediação e resolução de conflitos entre pares. Assim sendo, a educadora cooperante criava um ambiente afetivo, atividades estimulantes e criativas, que proporcionava a cada criança a oportunidade de comunicar, de se expressar, de socializar e de desenvolver a sua autonomia (de Silva, Marques, Mata, & Rosa., 2016).

### **3.5. Participantes da Investigação.**

Os sujeitos participantes neste estudo integram dois grupos de crianças de dois jardins-de-infância, situados no concelho de Lisboa. Um grupo de crianças (2017/2018) era composto por crianças dos três aos cinco anos, designadamente, seis crianças com três anos de idade, oito crianças com quatro anos de idade e 1 criança com cinco anos de idade. O outro grupo de crianças (2018/2019) era composto por crianças de três aos quatro anos, designadamente, 12 crianças com três anos de idade e uma criança com quatro anos de idade.

Paralelamente, também foram sujeitos do projeto a Educadora Cooperante da sala de atividades, e a estagiária/investigadora, dado serem elementos participantes e determinantes durante a investigação.

Realizada, nas semanas iniciais de estágio, uma observação acerca dos níveis de bem-estar e envolvimento, de todo o grupo de crianças, considerou-se pertinente e interessante, pelo facto de constatar cada realidade a sua essência e características, escolher uma criança que apresentasse o nível de envolvimento elevado, duas crianças que apresentasse um nível moderado de envolvimento e, por fim, uma criança que apresentasse um nível muito baixo de envolvimento. No entanto, foram utilizados outros critérios na seleção das crianças que estão relacionados com a faixa etária, assiduidade, desenvolvimento motor e capacidade de comunicação.

O objetivo deste estudo foi o de encontrar, acima de tudo, respostas às dúvidas existentes, às questões que foram surgindo, nas semanas iniciais de estágio.

Deste modo, emergiu das semanas de observação da PES II e III uma questão de investigação que, tal como refere Alarcão (1996, p.182), “(...) permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de construção, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir”.

### **3.6. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados**

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) “o facto de a investigação ser realizada com as crianças e não sobre as crianças representa várias responsabilidades e preocupações para o investigador” (p.27). Neste sentido, recorreu-se a uma revisão bibliográfica que permitisse adquirir conhecimentos sobre as potencialidades de alguns instrumentos de recolha de dados e, por conseguinte, ajudasse a optar pelos que melhor se adequavam aos objetivos desta investigação, atendendo, também, às perspetivas das crianças.

Para definir a natureza dos dados a recolher, torna-se necessário definir o problema a investigar (Ponte, 2002). Máximo-Esteves (2008) corrobora esta ideia ao afirmar que a seleção dos instrumentos de recolha de dados se encontra intimamente relacionada com às quais as questões às quais o investigador pretende encontrar resposta. Por isso, nesta investigação qualitativa, privilegiaram-se técnicas e instrumentos de natureza qualitativa como a observação participante, notas de campo, produções orais, observação indireta: registos fotográficos, vídeo, narrativas supervisivas, a escala de envolvimento da criança concebida por Ferré Laevers (1994) e a entrevista. Como técnicas de análise dos dados recolhidos, selecionou-se a análise de conteúdo e a triangulação de informação. Explica-se, em seguida, cada uma destas técnicas e instrumentos, bem como a forma como foram utilizados na investigação.

### **3.6.1. Observação Direta: Observação Participante**

“A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários.”

(Natércio Afonso, 2005, p.91)

Vale (2004) afirma que “as observações são a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira mão, pois permitem comparar aquilo que se diz, ou que não diz, com aquilo que faz” (p.181).

Uma observação participante “(...) consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar (...), observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro.” (Sousa, 2005, p.113). Sempre presente à medida que a prática se desenrola, este é um processo muito verdadeiro que dá sentido ao estudo e a todo o processo de investigação.

Esta investigação começou a ser concebida através de uma observação cuidada e pormenorizada de todo o ambiente educativo, bem como de todas as crianças. Os primeiros registos iam surgindo e os comportamentos das crianças evidenciavam-se, à medida que surgia um apropriar de toda a prática. Assim, foi usada uma grelha de observação dos níveis de envolvimento das crianças nas atividades planeadas, baseada na abordagem da Educação Experiencial, adaptada por Gabriela Portugal (Portugal & Laevers, 2010). Nesta grelha foram registados os resultados das observações do envolvimento das crianças em atividades, que ocorreram nos vários momentos do dia.

Oliveira-Formosinho (2001, p.117, citando Laevers) diz-nos que:

“(...) o envolvimento é uma qualidade da atividade humana que: a) pode ser reconhecida pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação e pela intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação; c) determinado pela tendência para explorar e pelas necessidades individuais de desenvolvimento.”

A legitimidade do trabalho de investigador fundamenta-se no rigor das observações, bem como no confronto permanente entre as observações e as questões interpretativas. O investigador estará principalmente atento à reprodução ou não dos factos observados, bem como à convergência entre as diferentes informações obtidas, que devem ser

sistematicamente delimitadas (Quivy & Campenhoudt, 2008). Segundo Bogdan e Biklen (1994), quanto mais natural for a sua atuação, melhores resultados poderá obter.

### **3.6.2. Notas de Campo**

Os momentos de observação direta deste estudo dão origem às notas de campo. São registos que devem respeitar a linguagem dos sujeitos. As notas devem ser tão simples e claras quanto possível e perseguem dois objetivos: o primeiro é descritivo e pretende captar uma imagem por palavras, pessoas, ações e conversas observadas; o segundo é reflexivo, isto é, apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. As partes reflexivas das notas de campo são designadas por uma convenção de notação – “C.O.” – o que significa comentários do observador (Bogdan & Biklen, 1994).

Bogdan e Bilken (1994) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

As notas de campo foram realizadas sob forma de anotações, onde foram registados pequenos diálogos e acontecimentos relevantes para a investigação, onde no final do dia eram relidas e organizadas de forma a inclui-las nas reflexões.

### **3.6.3. Produções Orais**

As produções escritas e orais, foram um instrumento de recolha e análise de dados, na medida em que permitiram à investigadora analisar e interpretar o que era realizado, com base nos interesses e necessidades das crianças, aptidões e progressos individuais, revelando-se essencial para a avaliação.

As produções das crianças são, na opinião de Máximo-Esteves (2008), indispensáveis numa investigação em que o foco são as aprendizagens das crianças.

Na investigação em epígrafe, recolheram-se dados como o escutar as vozes das crianças em contexto e posteriormente através da transcrição dos registos vídeo, capacitou a aluna

estagiária compreender o sentido e significado que as crianças atribuíam ao que estavam a observar/ realizar.

### **3.6.4. Observação Indireta: Registo Fotográfico, Áudio e Vídeo**

No que concerne aos registos fotográficos, Bodgan e Biklen (1994) consideram que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p.183). Segundo os mesmos autores, “as fotografias dão-nos dados descritivos e são muitas vezes utilizados para compreender o subjectivo e são frequentemente analisados indutivamente” (p.183).

Ao longo da prática de ensino supervisionada II e III, os registos fotográficos permitiram a recolha de evidências quer nas tarefas promovidas em cada dia de intervenção. Neste sentido, os registos fotográficos estiveram sempre presentes ao longo de todas as intervenções, pois as fotografias expressam “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49). Através dos registos fotográficos foi possível obter dados descritivos, prosseguindo à análise e interpretação da informação visual que lhes estava subjacente.

Os registos fotográficos efetuados foram realizados pela estagiária e pela educadora cooperante, existindo uma autorização dos encarregados de educação das crianças solicitada pela educadora cooperante no início do ano letivo e à qual se teve acesso. Não existe, por isso, autorização para a publicação das imagens em ambientes exteriores à instituição, pelo que os nomes das crianças foram substituídos por letras e as caras das crianças não serão apresentadas.

Comparativamente aos registos áudio, Sousa (2009) defende que este instrumento possibilita evidenciar as informações importantes de forma direta, clara e isenta, registando e reproduzindo os acontecimentos tal como eles ocorreram. Os registos áudio realizaram-se em quase todas as intervenções, como também durante a entrevista à E.C.

Em relação ao registo de vídeo, este “pode ser útil para o registo de observações” (Graue & Walsh, 2003, p.136), e considerando a problemática deste estudo focado no movimento das crianças, o vídeo foi fundamental para poder aceder a dados que mostravam esse processo.

Parafraseando Graue e Walsh (2003), “O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (p.136).

### **3.6.5. Escalas de Envolvimento**

Para recolher dados no que concerne ao envolvimento dos participantes da investigação, recorreu-se à Escala de Envolvimento da Criança de Laevers (1994) (Anexo A), representando esta escala um “instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em acção” (Bertram & Pascal, 2009, p.57).

De acordo com a abordagem experiencial, a forma mais conclusiva de avaliar a qualidade de um contexto de ensino e aprendizagem é atender ao bem-estar emocional e envolvimento/implicação experienciados pelas crianças (Portugal & Laevers, 2010). No que respeita ao conceito de envolvimento, Portugal e Laevers (2010) definem-no como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura a estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p.5). Ao mesmo tempo, se “é no envolvimento que o desenvolvimento atua” (Laevers, 2005, citado por Sousa, 2009, p.4) e “o envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis” (Bertram & Pascal, 2009, p.128); torna-se necessário que as crianças trabalhem no limite das suas capacidades, ou seja, segundo Vygotsky, na sua zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

Nesta escala, Laevers (1994) define cinco níveis de envolvimento:

- Nível 1 – Sem atividade – A criança revela ausência de exigências cognitivas e o seu olhar é vago;
- Nível 2 – Atividade frequentemente interrompida – A criança perde-se no que está a fazer, pois está a olhar para o lado, ou desloca-se de um lado para o outro e/ou interrompe com frequência a atividade que está a realizar. Como tal, o seu envolvimento não é satisfatório para o fazer voltar à tarefa e a ação da criança leva a resultados muito limitados, ou seja, a complexidade da atividade que a criança está a realizar, encontra-se abaixo das suas capacidades;

- Nível 3 – Diz-se que uma criança se encontra neste nível, quando a mesma se encontra envolvida usualmente em diversas atividades sob a forma de rotina, ou seja, encontra-se envolvida na atividade porém, falta concentração e prazer naquilo que está a fazer. É capaz de evoluir, no entanto distrai-se facilmente, não se sentindo desafiada;

- Nível 4 – Atribui-se às crianças que normalmente estão ativas e quase sempre no máximo das suas capacidades e envolve-se na atividade por norma sem interrupções – e quando estas acontecem, a criança volta facilmente ao que estava a fazer, ou seja, apesar da possibilidade de existirem outras incitações, a criança não se distrai;

- Nível 5 – Representa o nível máximo de envolvimento da criança nas atividades, onde a criança escolhe facilmente uma atividade e executa-a de forma continuada e intensa demonstrando sinais de concentração, persistência, criatividade, energia e complexidade (sinais de envolvimento). Esta intensidade é observável durante todo o processo de execução da atividade, onde qualquer descontinuação ou perturbação da atividade representa uma rutura frustrante para a atividade em curso.

Para a presente investigação, foi utilizada uma Ficha de Observação do Envolvimento da Criança (Laevers, 2004) (Anexo A), relativa ao envolvimento da criança onde foi necessário:

- Observar a criança três vezes alternados por período, perfazendo um total de seis minutos durante a manhã;

- Preencher Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, descrevendo o que se observou durante esse período;

- E, por fim, registar a classificação referente ao nível de envolvimento em que criança predomina no momento de observação.

Em suma, é possível afirmar que “o processo da avaliação da implicação é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocar-nos na pele da criança, tornando-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) – atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2010, p.30).

Uma vez que as sessões de Educação Física, eram gravadas através do registo vídeo, foi possível realizar a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança posteriormente, aquando do seu visionamento.



Importa referir que a Escala de Envolvimento da Criança foi aplicada apenas aos sujeitos participantes e a sua análise foi realizada pela aluna estagiária e após a mesma, foi possível tecer conclusões no que respeita à adequação/ adaptação das propostas de atividades presentes no Plano de Ação (figura 15 e 16).

### **3.6.6. Entrevista**

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais importantes numa investigação qualitativa, permitindo ao investigador “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” e “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “consiste numa conversa intencional entre duas pessoas com o objectivo de obter informações” (p.134) e, por isso, possibilita a “recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342).

Máximo-Esteves (2008), refere dois tipos de entrevista, a entrevista formal próxima de diálogos do quotidiano, distinguindo-se pela sua intencionalidade e por ter como objetivo complementar os dados obtidos através da observação e, ainda, a entrevista formal caracterizada por ser algo mais estruturado podendo ser utilizada como único elemento de recolha de dados, dado não visar complementar os dados já obtidos anteriormente. Também Bogdan e Biklen (1994) defendem que as entrevistas qualitativas variam de grau de estruturação, podendo ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas.

No contexto desta investigação de cariz qualitativo, optou-se por recorrer a uma entrevista (Apêndice C) semiestruturada à educadora cooperante que foi realizada durante a PES III, durante o ano letivo 2018/2019.

Para a entrevista foi escrito um guião (Apêndice B), constituído por blocos, objetivos e 21 questões gerais possíveis de serem alteradas durante a conversação podendo-se incluir novas questões, eliminar ou alterar a sua ordem, o que vai ao encontro do que referem Bogdan e Biklen (1994), nomeadamente que “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser

respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (p.136). Na elaboração das questões do guião formularam-se questões que não suscitassem dúvidas ou constrangimentos e intimamente relacionadas à problemática da investigação. A entrevista foi audiogravadas, tendo existido o cuidado de pedir autorização à entrevistada para a realização e gravação da mesma, assegurando-se a confidencialidade dos dados. Após a realização da entrevista, a investigadora ouviu e transcreveu o que foi dito para posteriormente realizar a sua análise. Para a análise dos dados recolhidos, emergiram diversas subcategorias, inseridas nas categorias presentes no guião da entrevista.

A entrevista realizada teve como objetivo principal conhecer as concepções da Educadora Cooperante face ao domínio da Educação Física presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como as motivações subjacentes a implementação de atividades do domínio da Educação Física. Desta forma, a entrevista tinha os seguintes objetivos: recolher dados académicos e profissionais da Educadora Cooperante; caracterizar o perfil e a prática da Educadora Cooperante; perceber quais as concepções da Educadora Cooperante relativamente ao domínio da Educação Física e investigar quais as motivações da educadora cooperante face ao domínio da Educação Física.

### **3.6.7. Narrativas Supervisivas**

De acordo com o Decreto-Lei 240/2001, relativo ao Perfil Geral de desempenho do profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. No ponto V – Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, pode ler-se:

1. O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com os outros profissionais; a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação; (...) c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e de actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

Pires (1987) salienta o exercício reflexivo como o pilar da ação docente para a intencionalidade educativa/formativa, exigindo ao educador refletir sistematicamente sobre a sua acção, e sobre a forma como a adequa às necessidades de desenvolvimento das crianças, no respeito pelos valores e intenções que lhe estão subjacentes.

Alarcão (2001) diz que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6). Esta atitude de “professor-investigador” ou de “professor-reflexivo” como defende Ponte (2002).

O professor-investigador deve sentir-se responsável pela sua própria prática, modelando a sua prática pedagógica através do ato reflexivo. O educador deve ser construtor do seu próprio conhecimento, tendo o cuidado de refletir antes, durante e posteriormente à sua ação. Esta prática vai permitir ao docente conquistar uma condição imprescindível, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este processo pressupõe uma abordagem sócio construtivista e ecológica da aprendizagem, concebendo a eminência do paradigma do professor, como prático reflexivo.

Outro fator crucial, na realização das narrativas supervisivas era o feedback pedagógico facultado pela E.C, pelo grupo de crianças e pela supervisora institucional, uma vez que as narrativas constituem uma ferramenta privilegiada que promovem a reflexão dos professores corroborando, assim com Bogdan e Biklen (1994, p.51), quando referem que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos”.

### **3.6.8. Triangulação de Dados**

Numa investigação qualitativa, a triangulação de dados representa uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. Aires (2015) apresenta a triangulação como uma técnica de recolha e análise de dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar, sendo que “esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores” (p.55).

Segundo Denzin (1989) a triangulação de dados preconiza o uso de diversas fontes de dados de modo a obter uma descrição mais rica e completa dos fenómenos; (...) a triangulação metodológica, a mais estudada e aplicada, envolve a combinação de múltiplos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única.

Face às modalidades de triangulação existentes, privilegia-se uma triangulação de fontes: revisão de literatura, entrevistas, fotografias; gravações áudio e vídeo, produções orais das crianças e notas de campo.

Esta investigação decorreu ao longo de toda a investigação desenvolvida e não apenas na apresentação e discussão de resultados.

### **3.6.9. Procedimentos Éticos**

Os procedimentos éticos revelam muita importância numa investigação, na medida que cabe ao investigador agir com respeito pelos intervenientes, principalmente se envolver crianças. Neste caso, foi imprescindível o prévio consentimento dos pais e/ou dos responsáveis da instituição onde decorreu a investigação.

Para Máximo-Esteves (2008, p. 107), (...) o princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm.”

### **3.7. Plano de Ação**

À medida que a prática pedagógica vai tomando forma, vai-se refletindo sobre a complexidade do papel do/a educador/a, da sua atitude, da sua aprendizagem profissional que:

“(...) não se pode reduzir à indução em práticas estabelecidas, mas deve também deve contemplar a capacidade de interpretar e abordar problemas, contestar interpretações, ler o ambiente, procurar recursos locais, propor-se como um recurso

para os outros, negociar significados. Aprender para e aprender em confluem na prática, sendo que a aprendizagem se torna simultaneamente pessoal e organizacional (Vasconcelos, 2009, p.131).

Ser educador/a, ser professor/a, é um caminho exigente, rigoroso, um processo intrincado, um desafio em constante construção “(...) que começa na formação inicial mas tem subjacentes as vivências anteriores ao processo formativo (...) que acabam por ter um papel relevante nas motivações e expetativas (...)” (Cardona, 2002, p.45).

Segundo Tavares e Alarcão (1985) aprendizagem e desenvolvimento, são dois conceitos que se encontram interligados e caracterizam-se por serem dois processos sujeitos a influência mútua e que se desenvolvem em espiral, onde um não se adquire sem o outro.

Nesta investigação, foram concebidos e implementados dois Planos de Ação que tiveram como principal objetivo analisar as FAS como uma ferramenta pedagógica para a Educação Pré-Escolar.

Respeitante à investigação, uma vez que não houve a oportunidade de permanecer com o mesmo grupo de crianças, durante as duas práticas pedagógicas em contexto de Educação Pré-Escolar, cada Plano de Ação contempla uma planificação em teia (figuras 15 e 16).

A primeira teia respeitante ao ano letivo 2017/2018 (figura 15), teve com base a integração da aluna estagiária no grupo, bem como o conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, onde foram realizadas atividades com recurso ao domínio da Educação Física, numa relação com as FAS e as restantes áreas do saber.

A segunda, diz respeito ao presente ano letivo 2018/2019, onde foi realizado o outro Plano de Ação (figura 16) com incidência em atividades que pudessem dar resposta à questão de investigação.

Importa referir que a prática pedagógica exercida pela aluna estagiária teve como base uma atitude de valorização da criança no seu processo de aprendizagem, com respeito pelos interesses e necessidades da mesma, de modo a motivar o grupo para atividades de Educação Física que envolvessem o método das FAS.

Assim, a aluna estagiária/investigadora optou por fundamentar a sua prática numa construção articulada do saber, com o objetivo de promover aprendizagens que permitissem à criança progredir de uma forma holística “(...) tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e

na construção da sua identidade (OCEPE, 2016, p.10), o que vai ao encontro do conceito de aprendizagem holística que por sua vez, se define como uma “forma complexa e inter-relacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (OCEPE, 2016, p.105).

Observar, registar, organizar e avaliar a informação acerca das crianças é uma competência fundamental que o/a educador/a deve ter para ser capaz de planejar experiências futuras adequadas a cada criança.

Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/ Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão. (Silva et al, 2016, p.11)

Para tal, o educador/a deve estar em constante aprendizagem, deve estar disponível para (novos) desafios que contribuam para o sucesso e favoreçam as aprendizagens das crianças. Como referido no Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, na Educação Pré-Escolar o/a educador/a de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

A aluna estagiária intencionou, ainda, a sua prática nos princípios orientadores descritos nas OCEPE (2016) para a realização das propostas de atividades, tendo em conta as etapas traçadas no documento, sendo eles: (i) observar, registar e documentar; (ii) planejar; (iii) agir; e (iv) avaliar.

### 3.7.1. Planificação em Teia do Plano de Ação 2017/2018

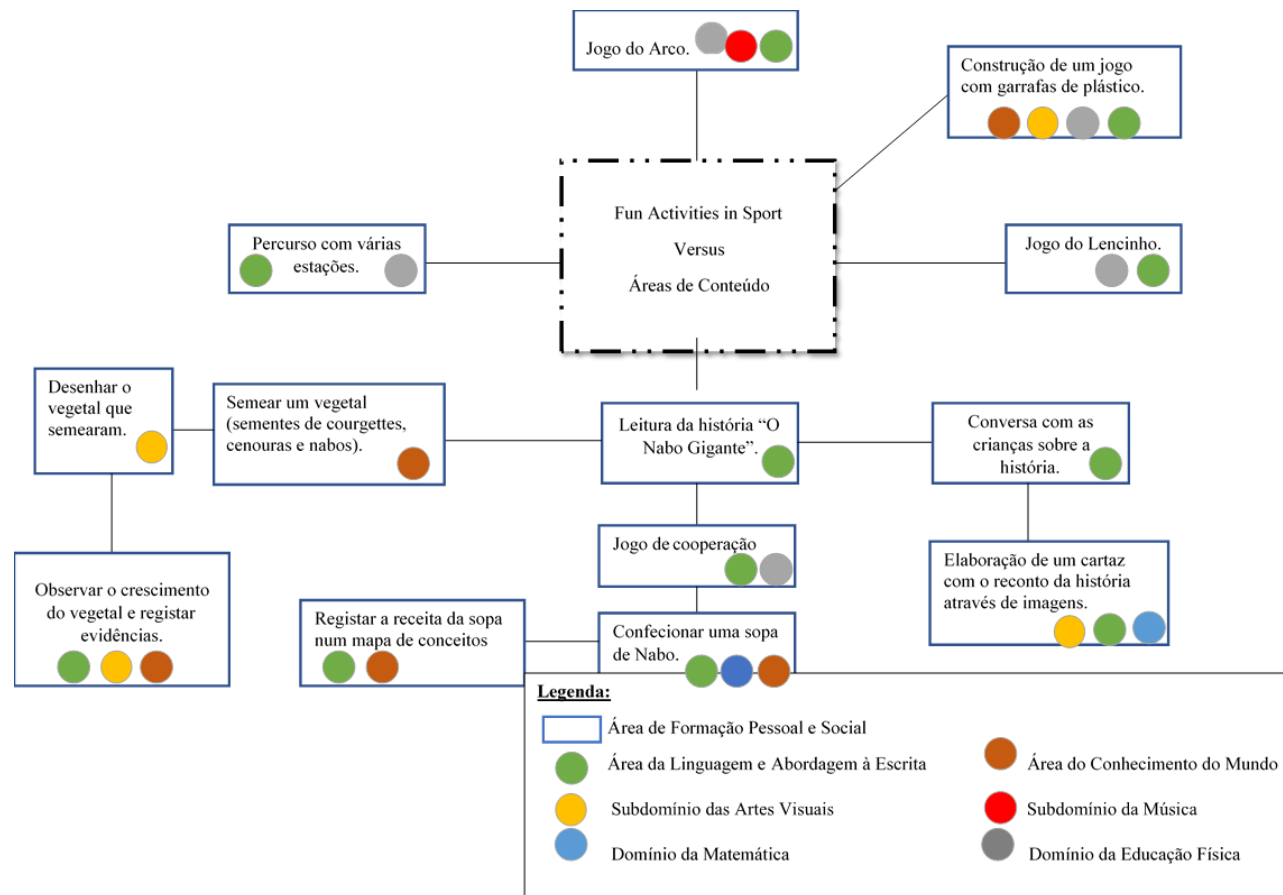


Figura 15. Planificação em Teia do Plano Ação PES II (2017/2018)

### 3.7.2. Planificação em Teia do Plano de Ação 2018/2019

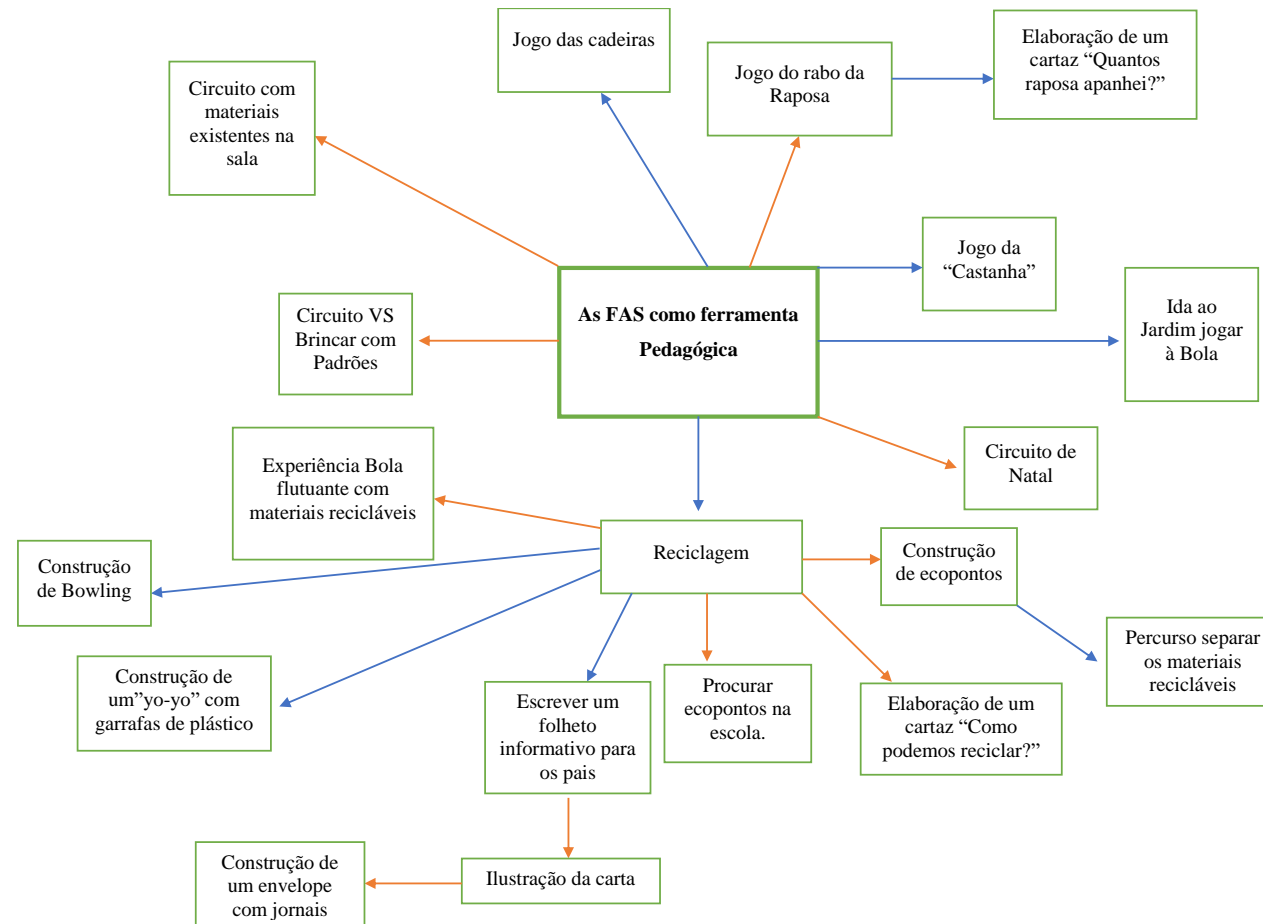


Figura 16. Planificação em Teia do Plano Ação PES III (2018/2019)



### 3.8. Apresentação e Justificação do Plano Ação

O tema de investigação insere-se na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Educação Física.

A investigação com o primeiro grupo de crianças iniciou-se em março de 2018, com término em junho do mesmo ano. Neste período, a aluna estagiária/investigadora teve em consideração quatro momentos fundamentais na prática pedagógica: observação, planeamento, execução e avaliação (OCEPE, 2016).

O/A Educador/a de Infância deve observar o grupo no seu todo e cada criança em particular, de forma a identificar não só as semelhanças e diferenças existentes, mas também o contexto familiar e o ambiente em que estão inseridas, para adequar o processo educativo aos interesses e necessidades das crianças, realizando uma diferenciação pedagógica. Efetivamente, o/a Educador/a de Infância deve observar “(...) cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-lei n.º 240/2001: Anexo N1º, parte II, alínea 3). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.11),

“Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem.”

O período de observação participante, na PES II e PES III incidiu na inclusão e aceitação da aluna estagiária por parte grupo e a rotina do mesmo. A partir da interação aluna estagiária-crianças, foi possível obter o conhecimento prévio das necessidades e interesses das crianças, definir a problemática a investigar e delinear os objetivos, de modo a dar resposta à questão de investigação.

Assim, os objetivos delineados para a PES II e III foram:

- i) Caracterizar as aprendizagens das crianças nas diferentes áreas de conteúdo através das Fun Activities in Sport;
- ii) (ii) Realizar uma aprendizagem pluridisciplinar e integradora das diversas áreas de conteúdo;

- iii) (iii) Concretizar aprendizagens num ambiente divertido e prazeroso, apelando ao bem-estar e envolvimento da criança;
- iv) (iv) Suscitar o interesse por temáticas sociais como a fome, a deficiência e a gestão dos recursos naturais, através do Método Fun Activities in Sport.

Delineados os objetivos, foram elaboradas duas planificações em teia (figura 15 e figura 16), com o objetivo de organizar a prática pedagógica, onde através da observação e análise da mesma, é possível verificar que houve uma preocupação, em tentar articular todas as áreas do saber com o método das Fun Activities in Sport, corroborando assim, com os princípios orientadores da prática educativa da aluna estagiária/investigadora.

Apesar de todas as propostas de atividades terem sido concretizadas por todo grupo de crianças presentes na sala de atividades, apenas foi possível a observação de três crianças na PES II e PES III com mais pormenor, devido ao reduzido tempo de investigação e intervenção.

As propostas de atividades foram desenvolvidas em cooperação com a E.C e com o grupo de crianças, tendo como base a partilha de conhecimentos, diálogo e reflexão “(...) partindo dos interesses das crianças (...)” (OCEPE,2016, p.11), de modo a alargar e aprofundar os mesmos.

Posteriormente a cada intervenção pedagógica foram elaboradas reflexões sobre as propostas de atividades realizadas, onde constam os registos fotográficos com o objetivo de avaliar a própria prática da aluna estagiária/investigadora, apurar os aspetos positivos e menos positivos e através destes procurar melhorar e colmatar possíveis falhas.

Apesar de na planificação em teia (figura 15) estarem explanadas apenas as atividades que serviram como preparação para o que era presumível concretizar em PES III, a aluna estagiária realizou outras atividades, como por exemplo, no âmbito do Conhecimento do Mundo, dando resposta à interdisciplinaridade e promovendo assim “(...) propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles (...)” (OCEPE, 2016, p.17), mas também com as restantes áreas de conteúdo.

Em outubro de 2018, deu-se início à prática em PES III, e numa conversa informal com a Educadora Cooperante definiu-se que iria dar continuidade à problemática e definiu-se

atividades para o grupo de crianças e que promovessem um trabalho integrado com o domínio da Educação Física com as restantes áreas do saber.

Tendo em conta que a problemática tinha sido definida no ano letivo anterior, aquando de PES II, o período de observação participante na PES III permitiu perceber até que ponto é que o novo grupo de crianças (2018/2019) demonstrava interesse nas atividades orientadas que envolvessem a Educação Física.

Definidos os objetivos a trabalhar com o grupo crianças, procedeu-se à elaboração da planificação em teia (figura 16). Uma vez que o trabalho com crianças não se caracteriza por ser algo linear, esta planificação sofreu alguns ajustes ao longo do tempo, de modo a adaptar-se às necessidades e interesses do grupo de crianças, acolhendo “(...) as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.15), culminando, também, em alterações nas planificações das atividades orientadas.

Analogamente ao que aconteceu aquando PES II, as atividades referidas na planificação em teia (figura 16), foram as selecionadas para a concretização da presente investigação de modo a darem resposta à questão de investigação. No entanto, foram realizadas outras propostas de atividades que foram surgindo no dia-a-dia, como por exemplo, realização dos presentes de Natal, dia dos reis, entre outras.

### **3.9. Avaliação**

“Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”.

(Roldão, 2003, p. 41)

Ao analisar a definição de avaliação apresentada em cima, pode-se afirmar que a avaliação serve para verificar e analisar se as novas aprendizagens feitas pelas crianças foram apreendidas com êxito ou não.

A definição de avaliação foi sofrendo transformações, não existindo, ainda hoje, consenso sobre uma definição universal. Assim, pode-se dizer que o termo avaliação, é polissémico. Esta polissemia deve-se, em grande parte, ao seu “carácter multidimensional” (Valadares e Graça, 1998, p. 34).

Uma das principais funções dos contextos educativos é avaliar as crianças/alunos. Poderemos mesmo dizer que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um em cada nível de educação

Afirma-se assim, que sem o processo de avaliação seria quase impossível adaptar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, reformular o processo educativo. É indispensável avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do tempo, para se concluir se a prática pedagógica desenvolvida e aplicada é a mais adequada. Caso contrário, há sempre a hipótese de reformulá-la de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Isto é impensável acontecer sem se avaliar a prática pedagógica, bem como, os seus principais intervenientes – as crianças.

De acordo com Guba e Lincoln (1989, p. 21) “não há uma maneira certa de definir avaliação, de um modo que se possa de uma vez por todas por fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objectivos”.

Silva et al. (2016) “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direccionada para a ação. (...) Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo”. (p.15)

Desta forma, avaliar ajuda a obter informações que têm de ser compreendidas e interpretadas pelo/a educador/a de modo a que possam ser usadas para ajudar as crianças a melhorar o seu desempenho e a aquisição de novos conhecimentos.

Na presente investigação, tal como já foi referido, após cada proposta de atividade realizada pela aluna estagiária, foi elaborada uma narrativa supervisiva, tendo em conta os dados recolhidos, de modo a avaliar a intencionalidade e intervenção/ prática exercida pela mesma e conseqüentemente as aprendizagens e dificuldades das crianças, com o intuito de “adequar o planeamento da ação pedagógica” (OCEPE, 2016, p.11).

Uma vez que se considera “(...) fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (OCEPE, 2016, p.16), sempre que era concretizada a avaliação em forma de retrospeção, a mesma ocorria em cooperação, também, com as crianças, não só no fim de cada atividade, mas no decorrer da mesma inclusive.

A avaliação foi realizada, em consonância, com a E.C apresenta um carácter informal, concretizada com frequência e tinha como base a troca de ideias, informações, sugestões de melhoria e avaliação do trabalho realizado com o grupo de crianças.

Por fim, a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, preenchida durante o decorrer das atividades, permitiu caracterizar o envolvimento das crianças nas mesmas e através da sua análise, avaliar o trabalho desenvolvido pela aluna estagiária com as crianças.

# Capítulo IV

## **4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Para a apresentação e discussão dos resultados, pretende-se triangular os dados recolhidos através da observação, entrevista, registo fotográfico e áudio, escala de envolvimento e produções orais das crianças, em articulação, essencialmente, com as OCEPE (2016).

Serão apresentadas as propostas de atividades realizadas pelas crianças, que ajudarão a compreender o desenvolvimento da ação educativa, bem como o processo de aprendizagem das crianças.

### **4.1. Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades**

Como anteriormente referido, a primeira fase do projeto teve início em março de 2018, aquando da UC de PES II e todo o trabalho desenvolvido resultou como uma preparação para o que era exetável realizar em PES III.

Assim, as propostas de atividades desenvolvidas em PES III foram planificadas com base no método das FAS como estratégia para envolver as crianças nas atividades relacionadas com a Educação Física de modo a dar resposta à questão de investigação.

Neste sentido, foram definidos objetivos específicos para a planificação de propostas de atividades sendo eles: a) Caracterizar as aprendizagens das crianças nas diferentes áreas de conteúdo através das Fun Activities in Sport; b) Realizar uma aprendizagem pluridisciplinar e integradora das diversas áreas de conteúdo; c) Concretizar aprendizagens num ambiente divertido e prazeroso, apelando ao bem-estar e envolvimento da criança; d) Suscitar o interesse por temáticas sociais como a fome, a deficiência e a gestão dos recursos naturais, através do Método Fun Activities in Sport.

No que concerne à implementação das propostas de atividade, a aluna estagiária procurou agilizar sempre com a E.C o que iria ser proposto ao grupo, tendo em conta a sua rotina diária, semanal e atividades organizadas e promovidas pela Instituição.

Importa, ainda, referir que uma vez que as atividades foram realizadas por todas as crianças pertencentes ao grupo, a descrição/ reflexão das atividades têm como base as produções orais, sendo que, tal como supramencionado, foram atribuídas letras em substituição dos seus nomes reais, com o objetivo de preservar o anonimato das mesmas.

Respeitante à avaliação das aprendizagens das crianças e das propostas de atividades realizadas pela aluna estagiária, estas foram concretizadas tendo como base os dados obtidos através da observação direta e indireta e o envolvimento das crianças participantes nesta investigação.

No registo presente nas grelhas de avaliação das aprendizagens promovidas e os níveis de envolvimento das crianças nas atividades, as mesmas foram concebidas e analisadas pela aluna estagiária e constam se as aprendizagens promovidas durante a realização da atividade foram ou não bem-sucedidas e respetivo envolvimento de cada participante na mesma.



#### **4.1.1. 1ª Atividade Percurso (2017/2018)**

Na Intervenção do dia 19 de abril de 2018, a primeira intervenção no âmbito da Educação Pré-Escolar, planeei uma atividade no domínio da Educação Física. O domínio da Educação Física foi implementado no calendário semanal do grupo.

De um modo geral a atividade desenvolvida neste dia tinha como principal objetivo de proporcionar às crianças experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas.

Segundo Schiller & Rossano (1990, p.95)

(...) as atividades motoras mais gerais desenvolvem os grandes músculos do corpo nomeadamente dos braços, das pernas e do tronco, e permitem às crianças desenvolver o domínio dos movimentos do corpo. À medida que as crianças dominam os movimentos dos corpos, a sua autoestima vai aumentando. As experiências realizadas precocemente, de atividades que desenvolvem capacidades motoras gerais, estabelecem as bases para, pela vida fora, ter uma atitude positiva em relação ao exercício físico.

À semelhança de todos os dias, o dia iniciou com o acolhimento. Após o mesmo, e como era dia de movimento, as crianças dirigiram-se para o pátio exterior. Assim sendo, a atividade teve início com um breve aquecimento. Realizou-se uma corrida no pátio e, em seguida demonstrei alguns movimentos de aquecimento que tínhamos de fazer. As crianças imitavam-me numa sequência lógica (começando o aquecimento pelo pescoço e terminando nos tornozelos).

No percurso, tivemos várias etapas, elaboradas em diversas estações sequenciais para que as crianças efetuassem diferentes movimentos em cada uma delas. Antes da realização do percurso, foi explicado ao grupo o que era pretendido em cada etapa, e exemplificado os movimentos com cada uma das crianças, para que se pudesse começar a atividade da melhor forma.

Nesta atividade pretendia-se que as crianças trabalhassem vários conteúdos da Educação Física:

- Realizassem percursos a saltar de pés juntos/afastados e em zig-zag;
- Realizassem ações de subir, de descer, equilibrar e escorregar com ou sem ajuda;
- Realizassem a cambalhota para a frente com ou sem ajuda;

- Realizassem ações de passar por baixo de...

O percurso foi composto por seis estações. A primeira estação continha alguns arcos dispostos no chão de forma alinhada para que a criança saltasse a pés juntos e afastados.

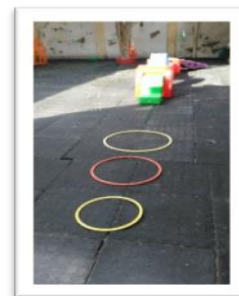


Figura 17. Primeira estação- Saltar a pés juntos e afastados

Na segunda estação, a criança caminhava sobre um percurso (Figura 17), desenvolvendo o deslocamento e o equilíbrio.



Figura 18. Segunda estação – C11 - Deslocação e Equilíbrio

Na terceira estação, a criança tinha de correr em Zig-Zag.



Figura 19. Terceira estação – Correr em zig-zag

Na quarta estação, a criança tinha de subir as escadas do escorrega e descer.



Figura 20. Quarta estação – Subir e escorregar

Na quinta estação, a criança teria de fazer a cambalhota para a frente com ou sem ajuda da educadora estagiária.

Por fim, na sexta e última estação as crianças teriam de passar por baixo de uma mesa.

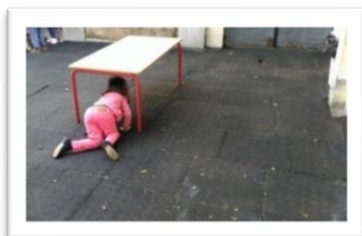


Figura 21. Quinta estação – C12 a passar por baixo da mesa

No final realizou-se o relaxamento.

No decorrer das atividades notou-se um interesse crescente, por parte das crianças, para realizarem todo o percurso.

Inicialmente, verificou-se uma maior hesitação no percurso de deslocamento e equilíbrio, algumas crianças retraíam-se nesta estação, pois observei que tinham medo da altura. Observei, que a criança L. tinha dificuldades a saltar com os pés afastados. Mas com a repetição das várias estações as crianças acabaram por gostar muito desta e realizaram-nas muito bem.

Na estação de deslocamento e equilíbrio, as crianças C6, C7 e C8, não conseguiam manter o equilíbrio, mas observei que as crianças arranjam uma estratégia para conseguirem passar esta estação. Neste caso, a estagiária tentou apoiar individualmente as crianças que realizaram todas as estações, como os restantes colegas. Quanto ao restante grupo de crianças não houve dificuldades no decorrer do percurso, à exceção da estação da cambalhota para a frente. Nesta estação, as crianças C1, C2, C3, C4 e C5 tiveram dificuldades na execução do movimento, mas a educadora estagiária auxiliou as crianças para que estas tivessem a melhor postura na execução da cambalhota.

Notou-se, pois, uma evolução nas crianças nomeadamente onde inicialmente havia algumas dificuldades: nos saltos a pés afastados, nos saltos na execução da cambalhota e na estação do deslocamento e equilíbrio.

Relativamente à minha intervenção, neste momento de Educação Física, senti-me mais à vontade para controlar o grupo fora do espaço de sala de atividades, num espaço mais amplo.

Inicialmente tinha alguns receios para colocar as crianças a executarem a cambalhota para a frente, mas assim que vi o interesse das crianças e o seu empenho, fiquei mais segura e confiante para o resto sessão.

#### 4.1.2. 2ª Atividade Jogo do Lencinho (2017/2018)

A atividade proposta pretende que as crianças cooperem em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; controlem os movimentos de perícia e manipulação: transportarem o Lencinho na mão;

A educadora estagiária pretende trabalhar os seguintes objetivos com as crianças: Aceitar e cumprir regras do jogo propostas pela estagiária ou pré-definidas pelo jogo escolhido; compreender que no jogo há resultados, aceitando a situação de ganhar ou perder; apropriar-se de várias possibilidades motoras, criando ou imaginando outras, propondo-as ao grupo.

A educadora estagiária explica às crianças o Jogo do Lencinho. De seguida, pede-lhes para fazer se sentarem no chão e fazerem uma roda.



Figura 22. Explicação do Jogo do Lencinho

Enquanto todos cantam, *O lencinho vai na mão, vai parar ao meio do chão...  
quem olhar para trás é um grande brincalhão...*

Uma das crianças corre à volta da roda com o lenço na mão. As crianças que estão em roda não podem olhar para trás. Num determinado momento, a criança que tem o lenço deixa-o cair discretamente atrás de um colega. Este, ao aperceber-se que tem o lenço atrás de si, deve começar a correr na tentativa de apanhar o colega, o que deverá acontecer antes deste ocupar o lugar vago.



Figura 23. Execução do Jogo do Lencinho

Se a criança que deixou cair o lenço for apanhada, vai para o centro da roda onde deverá ficar de cócoras.

Quando o jogo terminar, a estagiária faz uma atividade física complementar, isto é, as crianças estão sentadas no chão e formam uma roda. A estagiária lança um lenço ao ar. As crianças acompanham o movimento do lenço, sendo que, quando o lenço é lançado ao ar, todas as crianças levantam-se e tentam sentar-se ao mesmo tempo que o lenço cai no chão.

Este jogo foi elaborado e implementado, neste grupo de crianças, com o objetivo principal de promover comportamentos socio afetivos, nomeadamente o respeito mútuo, a autonomia e a responsabilidade. No entanto, este jogo advém de uma vasta capacidade de adaptação, o que possibilita a implementação de vários objetivos de outras Áreas de Conteúdo e domínios/subdomínios na sua génese. Esta atividade possibilitou às crianças desenvolverem as suas capacidades motoras e de expressão e comunicação e contribuiu para que as crianças aprendessem de diversas formas. Ao longo do jogo e acompanhando por uma lengalenga, as crianças “cantaram” a lengalenga, associando o som aos seus movimentos e tendo sempre concentração e muita atenção ao timing em que a terminava a lengalenga, estava um pouco recetiva quanto aos possíveis comportamentos que iria presenciar neste jogo. O respeito pelos colegas e pelas regras era essencial para que o jogo prosseguisse normalmente. Observei neste âmbito que as crianças ao longo de todo o jogo tinham o cuidado de se preocuparem com os seus movimentos à volta da roda, bem como, prestar atenção ao momento em que o lencinho caía no chão. Verifiquei também que todas as crianças tentaram verbalizar a lengalenga, respeitando assim todas as regras previamente mencionadas pela educadora estagiária.

Com a implementação desta atividade pude verificar que o jogo é um recurso educativo com inúmeras potencialidades. Através dos jogos dinamizados no domínio da Educação Física as crianças experimentaram um conjunto de atividades diversificadas que foram planeadas para que possibilitassem promover o seu desenvolvimento.

“O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos.” (OCEPE, 2016, p.16). Para motivar o grupo foi proposto o jogo da apanhada com uma particularidade, quem fosse apanhado teria de dar a mão a quem o apanhou.

### 4.1.3. 3ª Atividade Jogo dos Arcos (2017/2018)

Neste jogo, os arcos foram colocados em círculo no chão do pátio, posteriormente colocamos a tocar uma música infantil e as crianças movimentaram-se livremente à volta dos arcos, cantando, batendo palmas, dançando livremente ao som da música.



Figura 24. Início do Jogo dos Arcos

Quando parávamos a música, as crianças tinham de se sentar ou colocar-se dentro de um arco. Foi progressivamente retirado um arco durante a música, assim, ficava sempre uma criança de fora, aquela que não conseguiu chegar a tempo de ocupar um arco. Sucessivamente foi-se repetindo o mesmo processo até se encontrar o vencedor.



Figura 25. Execução do Jogo dos Arcos

As crianças que foram ficando de fora sentaram-se com as pernas à “chinês”, no pátio do recreio, batendo palmas à medida que a música tocava e o jogo se desenrolava.

Este jogo foi elaborado e implementado, neste grupo de crianças, com o objetivo principal de promover comportamentos socio afetivos, nomeadamente o respeito mútuo, a autonomia e a responsabilidade. No entanto, este jogo advém de uma vasta capacidade de adaptação, o que possibilita a implementação de vários objetivos de outras Áreas de Conteúdo e domínios/subdomínios na sua génese. Esta atividade possibilitou às crianças desenvolverem as suas capacidades motoras e de expressão e comunicação e contribuiu para que as crianças aprendessem de diversas formas a relacionarem-se com os outros (cooperação ou oposição). Ao longo do jogo e acompanhando a música, as crianças cantaram, associando o som aos seus movimentos e tendo sempre concentração e muita atenção ao timing em que a música parava. Inicialmente, estava um pouco recetiva quanto aos possíveis comportamentos que iria presenciar neste jogo. O respeito pelos colegas e pelas regras era essencial para que o jogo prosseguisse normalmente. Observei neste âmbito que as crianças ao longo de todo o jogo tinham o cuidado de se preocuparem com os seus movimentos à volta dos arcos, bem

como, prestar atenção ao momento em que a música parava. Verifiquei também que todas as crianças cantaram e bateram palmas, respeitando assim todas as regras previamente mencionadas pela educadora estagiária.

A criança C10 pelas suas características físicas pode participar na atividade da mesma forma que os restantes colegas, pois a Educadora Estagiária adaptou o jogo das “cadeiras”, isto é, substituiu as cadeiras por arcos.

Com a implementação desta atividade pude verificar que o jogo é um recurso educativo com inúmeras potencialidades. Através dos jogos dinamizados no domínio da Educação Física as crianças experimentaram um conjunto de atividades diversificadas que foram planeadas para que possibilitassem promover o seu desenvolvimento. Todo o trabalho de observação foi essencial no planeamento destes jogos, pois “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. (OCEPE, 2016, p. 11). Depois de conhecer as características individuais de cada criança, selecionei os jogos e adotei estratégias e procedimentos que respeitassem os seus estádios de desenvolvimento, no sentido de não ignorar as suas limitações, de potenciar os seus conhecimentos e capacidades, mas sobretudo, através do que já possuíam, promover novas aprendizagens através de atividades ecléticas e motivantes. Segundo as OCEPE:

“A relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças. Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações. Este cuidar eclético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada (OCEPE, 2016, p.24).

Consegui com esta atividade de Educação Física promover o desenvolvimento de competências essenciais à Educação Física, elaborando um jogo que recaísse com maior plenitude no conteúdo de Deslocaamentos e Equilíbrios, no domínio da Área de Formação Pessoal e Social, consoante as necessidades das crianças e os objetivos a que me propus.

#### **4.2. Percurso de Educação Física com articulação Projeto Reciclagem (2018/2019)**

Uma das atividades planificadas foi um percurso articulado com o projeto a Reciclagem. Ao planificar esta atividade, a Educadora Estagiária tinha como intencionalidade que as crianças fossem capazes de mobilizar o seu corpo com precisão e coordenação; dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios (lateralidade); cumprir as regras do percurso; controlar movimentos de perícia e manipulação; reconhecer, identificar e separar os materiais recicláveis; associar os materiais recicláveis aos respetivos ecopontos; compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais.

Quando se planificou esta atividade refletiu-se sobre as dificuldades que poderiam surgir e as estratégias que poderia utilizar para as crianças que sentissem mais dificuldades.

Após a observação e a escuta dos comentários das duas crianças sobre a Reciclagem, pediu-se ao grupo para se reunirem nas mesas de trabalho. A educadora estagiária solicitou às duas crianças para contarem aos amigos o que é que estavam a comentar. De seguida, a educadora estagiária perguntou às crianças: O que é que sabem sobre a Reciclagem?; O que querem saber? ; O que vamos fazer? E que materiais temos na sala que podemos reciclar?

- “Existem vários tipos de materiais”. (A)
- “Não fazemos reciclagem em casa”. (L)
- “Podemos separar”. (D)
- “Como podemos separar o lixo?” (D)
- “De que cor são os caixotes?” (F)

*Notas de campo 10 janeiro de 2019*

De seguida, a educadora estagiária explicou às crianças a importância da Reciclagem. A Educadora estagiária explicou-lhes que ao reciclar papel, por exemplo, estamos a contribuir para a redução do abate de árvores e a preservação de espécies animais, como os insetos e os pássaros.



No entanto, a educadora estagiária esclareceu algumas “regras” a ser respeitadas, para além de, claro, esclarecer as cores de cada ecoponto. A educadora estagiária reforça que reciclar não dá trabalho e que é fundamental para o futuro do nosso planeta.

Assim, terminada a conversa fomos investigar se a nossa escola tinha ecopontos para a reciclagem.



Figura 26. Procurar ecopontos existentes na escola

“Vamos investigar!” (L)

“Ah! Só temos ecopontos azuis e amarelos.” (F)

“Falta o verde e o vermelho!” (A)

*Notas de campo 10 janeiro de 2019*

Quando voltámos para a nossa sala de atividades, a educadora estagiária lançou o desafio às crianças para escrevermos uma carta aos pais (figura 26) para os sensibilizar, trazerem “lixo” para a escola para começarmos a fazer a nossa reciclagem. Quando terminámos de escrever a carta fomos imprimi-la e, seguidamente as crianças ilustraram-na e fizeram um envelope com folhas jornal.



Figura 27. Carta para os pais

De forma a entender se as crianças perceberam toda a informação que tinham ouvido, elaborámos um cartaz com imagens reais “Como podemos Reciclar” (figura 29 e 30).



Figura 28. Elaboração do cartaz “Como podemos Reciclar”



Figura 29. Cartaz “Como podemos reciclar”

Este trabalho demorou um pouco mais do que estava à espera, mas, preferi que assim fosse, pois esperei que cada criança fizesse o seu trabalho, no seu ritmo. O grupo esteve na maioria do tempo bastante calmo e tranquilo a trabalhar, revelando bem-estar e envolvimento.

A atividade do projeto que realizei com o grupo foi a construção de ecopontos para a sala, ou seja, utilizámos três caixas cartão que tinham sido levadas por mim, como material reutilizável. Iniciou-se com a pintura dos ecopontos (figuras 29, 31, 32, 33), seguindo-se do recorte e colagem das imagens reais dos materiais. Antes mesmo de dar início à 1ª fase o grupo foi dividido em dois grupos de forma a que cada equipa se responsabilizasse pela construção de um ecoponto.



Figura 31. Pintura do ecoponto verde



Figura 30. Pintura do ecoponto azul



Figura 32. Pintura do ecoponto amarelo



Figura 33. Pintura do pilhão

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.44),

“O desenvolvimento da Educação Física pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (recreio, parques infantis, matas, etc.) ou ter lugar em espaços apetrechados para o efeito (ginásios). Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/a educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora.”

Outra atividade relacionada com o tema foi um percurso de educação física articulado com o projeto da reciclagem, desenvolvendo assim capacidades na área de conteúdo da educação física. Dessa forma, levei uma coluna e coloquei várias músicas ao longo do aquecimento para que as crianças ficassem motivadas e soltassem, inicialmente, a energia de forma livre e espontânea.

“O/A educador/a faz também propostas, aceita e negocia as iniciativas das crianças para a realização de atividades organizadas de movimento e jogos. Estas atividades possibilitam à criança desenvolver as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (cooperação ou oposição).” (OCEPE, 2016, p.44).

As OCEPE (2016) acrescentam que:

“Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.” (p.34)

A Educadora Estagiária explicou, oralmente, às crianças que irão fazer um percurso (uma criança de cada vez), mas antes de iniciarem o percurso terão de escolher um material reciclável e transportá-lo na mão em cima da linha com a cor do respetivo ecoponto.

As OCEPE (2016) clarificam que:

“A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior”. (p.45)

De seguida, a Educadora Estagiária exemplificou como fazer o percurso (figuras 33 e 34) com o material reciclável.



Figura 34. Escolha do material reciclável

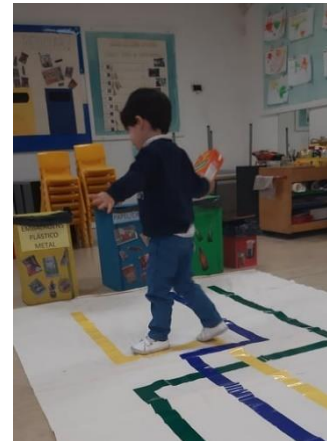


Figura 35. Percurso até ao ecoponto

Quando terminar o percurso a criança terá de colocar o material reciclável no respetivo ecoponto. Caso a criança tenha dúvidas em que ecoponto deve colocar, a Educadora Estagiária tem uma estratégia para que a criança não fique frustrada.

A Educadora estagiária colou nos materiais recicláveis um autocolante com a cor que corresponde ao ecoponto. Assim que a criança termine o percurso e coloque o respetivo material no ecoponto correspondente vai para o fim da fila.

No final da atividade, o grupo reúne-se e juntamente com a educadora estagiária verificam se os materiais recicláveis que estão no respetivo ecoponto pertencem ao mesmo.

Caso haja algum material no ecoponto que não pertença a Educadora perguntou às crianças: Acham que este material está no ecoponto correto?

Se não estiver, a Educadora Estagiária questionou as crianças em que ecoponto o colocamos.

De seguida, a Educadora Estagiária dá o reforço positivo às crianças e dá incentivo às crianças para reciclarem.

Durante o percurso, observou-se que a criança C1 evidenciava dificuldades, nomeadamente ao nível do domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios. A criança C1 tinha dificuldade na movimentação e orientação no espaço e dominava uma diversidade de movimentos básicos que implicam deslocamentos e equilíbrios.

Também se observou que, durante a atividade, houve crianças que apresentaram um nível de competência física e motora, pela qualidade das suas movimentações no espaço: confiantes, seguras coordenadas e intencionais.

No final da atividade, apresentei às crianças um brinquedo (figura 35) feito com material reciclável. Às crianças ficaram muito entusiasmadas e interessadas para experimentarem o novo jogo. No entanto, concluiu-se que deveria ter construído mais dois ou três jogos, para não gerar tanta confusão e conflito na experimentação do jogo.



Figura 36. Jogo “yo-yo” com material reciclável



Figura 37. Manipulação do Jogo “yo-yo”

Parafraseando Pinheiro, Coelho e Batista (2017, p.260) “As FAS sugerem a utilização de materiais reutilizáveis, designadamente alguns dos resíduos que habitualmente possuímos em nossas casas, tais como embalagens de plástico, caixas de cartão, lata e jornais.”



Posteriormente, construímos um Jogo do Bowling. As crianças demonstraram interesse para a construção do jogo e para a sua decoração. Em grande grupo decidimos que pintávamos as garrafas de plástico e fazíamos as bolas com folhas de jornais enroladas em fita cola. A partir desta decisão, as crianças foram buscar os materiais para decorar as garrafas.

As crianças iniciaram o jogo do Bowling com grande espontaneidade e autonomia, por conseguinte, disso a capacidade criativa da criança. Decorrendo isto, é notável o quão é importante as relações e as intervenções sociais para o desenvolvimento das crianças.



Figura 38. Pintura das garrafas – Bowling



Figura 39. Continuação da pintura



Figura 40. Bola de papel jornal



Figura 41. Enrolar a bola de papel com fita cola

Seguidamente à construção do jogo, demonstraram muito entusiasmo para jogarem ao Jogo do Bowling.

Os principais Objetivos desta atividade são: Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; Controlar movimentos de perícia e manipulação; coordenação motora; precisão e lateralidade; aceitar e cumprir regras do jogo propostas pela estagiária ou pré-definidas pelo jogo escolhido; Compreender que no jogo há resultados, aceitando a situação de ganhar ou perder; Apropriar-se de várias possibilidades motoras, criando ou imaginando outras, propondo-as ao grupo.

As crianças são divididas por equipas, alinhadas em fila atrás de uma linha. Cada equipa possui uma bola e pinos à sua frente.



Figura 42. Jogo Bowling

O objetivo do jogo é cada equipa derrubar os pinos o maior número de vezes possível, lançando uma bola. Cada criança lança apenas uma vez a bola, passando a vez à criança seguinte.



Figura 43. Jogo Bowling



Figura 44. Jogo Bowling

A construção de materiais recicláveis foi uma atividade de grande importância para as crianças. A construção dos brinquedos pelas próprias crianças proporcionou momentos de aprendizagem e concentração necessários para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, tais como, preceptivas, imaginativas e do desenvolvimento motor.

Durante o processo de construção dos brinquedos com materiais recicláveis, as crianças já os construíam a brincar, a divertirem-se e, ao realizarem atividades que não tinham experimentado anteriormente, descobriram novas coisas e tiveram a oportunidade de vivenciar um momento único e necessário para o seu desenvolvimento. Além disso, a elaboração dos brinquedos com materiais recicláveis permitiu às crianças perceberem que são capazes de inventar, criar e recriar, proporcionando assim, a ampliação do imaginário.

Por fim, considero que esta atividade educação física teve como base o método das FAS, e foi articulada com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, subdomínio das Artes Visuais e com a área do Conhecimento do Mundo. Esta atividade foi bastante proveitosa para consolidar de uma forma holística a Reciclagem.

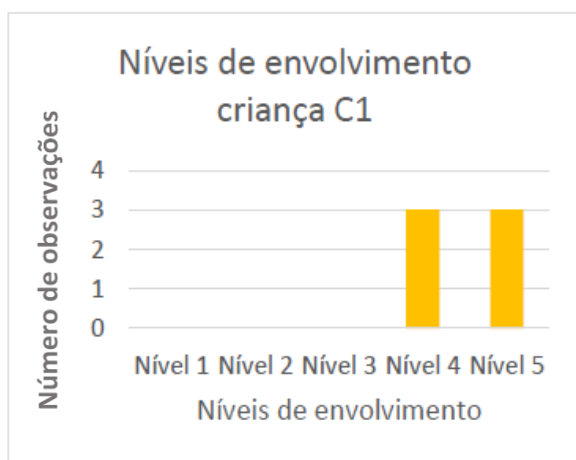


### 4.3. Envolvimento dos participantes (2017/2018) – Primeira Observação

A observação do envolvimento aconteceu, no ano letivo 2017/2018 e 2018/2019, em dois dias.

O significado de cada nível e os procedimentos utilizados na atribuição dos mesmos durante as várias observações encontram-se explanados no capítulo das opções metodológicas.

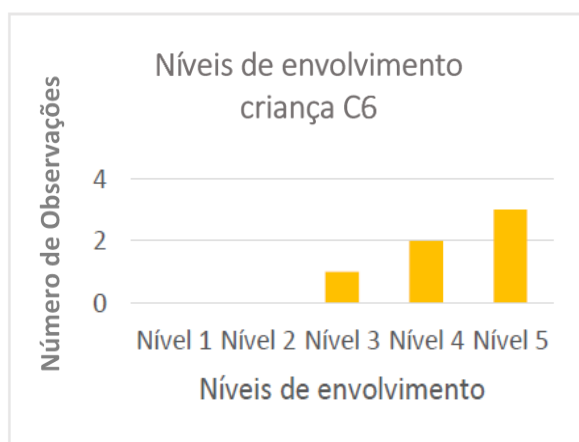
O C1 demonstrou estar muito envolvido (nível 5) nos jogos de cooperação e no percurso



com várias estações, evidenciando os indicadores de energia, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação. O C1 envolve a mobilização do corpo com precisão e coordenação. Em três observações o C1 mostrou um nível quatro de envolvimento, dado que a distração aconteceu apenas por alguns segundos e uma única vez.

Figura 45. Envolvimento participante C1

O C6 demonstrou estar muito envolvido (nível 5) no jogo do lencinho e no jogo de

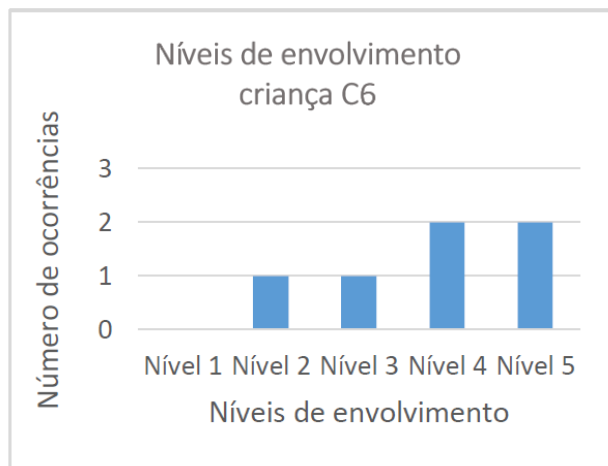


cooperação, pois executa as atividades de forma continuada e intensa demonstrando sinais de concentração e persistência. ainda que em duas observações não tenha demonstrado de forma tão evidente os indicadores de concentração e persistência por estar a brincar à medida que participa nas atividades.

Figura 46. Envolvimento participante C6

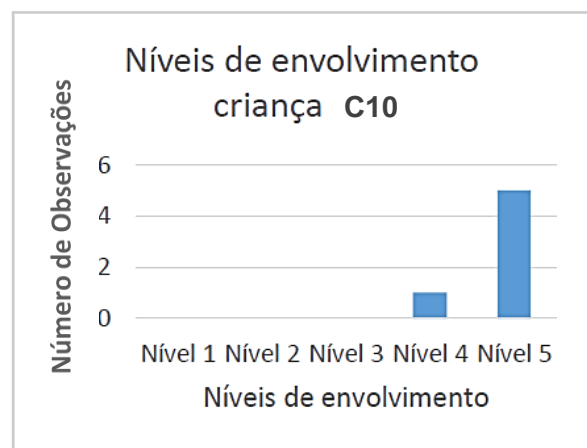
### 4.3.1. Envolvimento dos participantes (2018/2019) – Primeira Observação

O C6 mostrou-se menos envolvido no jogo do percurso da Reciclagem, a criança deslocava-se



se de um lado para o outro demonstrando dificuldade em concentrar-se. Nas seis observações verificaram-se os indicadores de energia e linguagem. No jogo do Bowling o C6 estava ativo e envolvido no jogo sem interrupções, escolheu a atividade e executou-a de forma continuada e intensa demonstrando sinais de concentração, persistência, energia e complexidade.

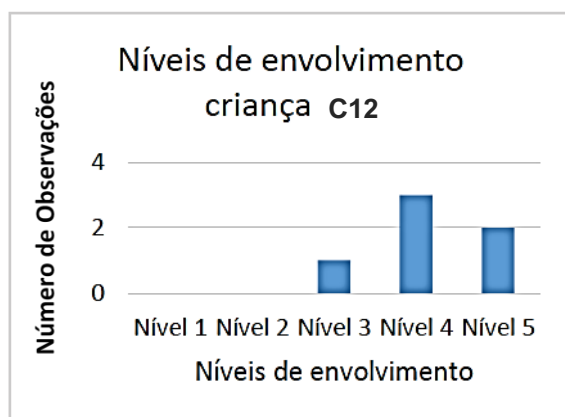
Figura 47. Envolvimento participante C6



O C10 esteve muito envolvido nas atividades da Reciclagem. Envolveu-se na atividade, mas interrompeu por poucos segundos, mas o C10 voltou facilmente ao que estava a fazer, apesar de haver uma incitação, o C10 não se distraiu.

Figura 48. Envolvimento participante C10

A C12 esteve envolvida nas duas atividades da Reciclagem, mas observou-se que na



atividade de Bowling, participava sob a forma de rotina. Na atividade do percurso a C12 estava ativa e envolvida na atividade sem interrupções. Escolheu esta atividade e executou-a de forma continuada, demonstrando sinais de persistência, energia e complexidade.

Figura 49. Envolvimento participante C12.

Em síntese, analisando os gráficos referentes aos dias de observação de cada participante, construídos a partir dos dados apresentados nas fichas de envolvimento (Laevers, 1994), verifica-se que as crianças demonstram ser capazes de se envolverem continuamente nas atividades de Educação Física.

Assim como no dizer de Laevers (1994, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.25), o envolvimento/implicação surge, sem dúvida, como:

(...) uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento.  
Em resultado: o desenvolvimento acontece.

Podemos concluir que, no geral, as crianças responderam de forma positiva a todas as atividades de Educação Física articuladas com outras áreas do saber.

Segundo Pinheiro, Coelho e Batista (2017),

Com as *Fun Activities in Sport*, persegue-se uma prática desportiva que desenvolva as múltiplas competências motoras das crianças, porém, articulando-se com as restantes áreas de aprendizagem. Assim, as aulas não terão, somente, uma abordagem física e fisiológica, mas também um carácter transdisciplinar. (p.258)

É possível constatar que, as crianças escolhidas, cada uma mostrou diferentes formas de estar, diferentes posturas e atitudes ao longo de todo o processo. No geral, todas as crianças,

ao seu ritmo e de acordo com as suas aprendizagens, mostravam evoluções a nível do desenvolvimento motor e global.

Esta investigação permitiu, através das observações realizadas, das escalas da documentação pedagógica, um apropriar da importância de um olhar mais atento, reflexivo sobre a ação educativa.

#### **4.4. Discussão de Resultados**

Para a apresentação dos resultados do envolvimento, pretendem-se triangular dos dados recolhidos através da observação, entrevista, registos fotográficos, áudio e vídeo e escalas de envolvimento das crianças. O que se apresenta agora é uma síntese das aprendizagens dos participantes e a escala de envolvimento.

Segundo Pinheiro, Costa, Joel e Sequeira (2008), “(...) Expressão Motora/Educação Física, deverá assumir-se como uma das áreas “core” da esfera educativa, porquanto possibilita a vivência e aprendizagem de valores que não se aprendem noutros contextos”.

Conforme as OCEPE (2016), no Jardim de Infância, a Educação Física deverá

(...) proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprenda: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os sucessos. (p.43)

Cabe assim ao educador “(...) tirar partidos de contextos, situações e materiais (...) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora” (OCEPE, 2016, p.44).

Na opinião de Neto (2007), nas crianças mais pequenas, o que contribui para o sucesso das atividades é a motivação, isto é, as crianças precisam de estar motivadas para uma boa relação realização das atividades motoras. Para isso, é fundamental que o educador perceba quais as situações de ensino que motivam as crianças e que são eficazes na prática de atividades, promovendo a aprendizagem motora das crianças.

Silva et al (2016) referem:

“(...) também é fundamental envolver a criança na avaliação (...) tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como váis ultrapassando as suas dificuldades. É essencial que numa fase inicial o educador apoie a criança no desenvolvimento deste processo de autoavaliação, que vai ajudar a aprender a prever o que quer fazer e, por conseguinte, a planear melhor. (p.16)

No que concerne à presente investigação, face ao que foi realizado pelas crianças com a aluna estagiária, podemos constatar que a prática da educação física contribui para o desenvolvimento motor/global da criança e como tal, consideramos que deve ser trabalhada desde cedo.

Apesar de as crianças já se encontrarem predispostas a realizar atividades orientadas no âmbito da Educação Física, observámos que as mesmas ficavam envolvidas e entusiasmadas com as atividades propostas.

Conscientes de que a Educação Física constitui um domínio repleto de potencialidades educativas, observou-se o contexto de sala de atividades, no qual foi desenvolvido a prática pedagógica e, conjuntamente, com os conhecimentos adquiridos aquando da formação inicial da aluna estagiária em articulação com a pesquisa bibliográfica acerca da temática, propusemo-nos realizar propostas de atividades orientadas que dessem resposta à questão de investigação: “De que forma o Método Fun Activities in Sport se pode assumir como uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem de outras áreas de conteúdo, num contexto de Educação Pré-Escolar?”

Todo o trabalho desenvolvido com as crianças, permitiu às mesmas vivenciar diferentes experiências de aprendizagens significativas.

Por conseguinte, a prática pedagógica resultou na reflexão constante sobre o trabalho desenvolvido e, ainda, os caminhos a seguir, a escuta das vozes das crianças, a intencionalidade educativa delineada e análise/ avaliação das estratégias e instrumentos de recolha e análise de dados mais apropriados para a promoção de experiências e de aprendizagens significativas, com base na articulação das diferentes áreas, domínios e subdomínios e da análise dos formatos de documentação produzida.

Tendo em conta que se entende como aprendizagem significativa o “processo pelo qual conhecimentos novos são relacionados de modo substantivo com conhecimentos relevantes previamente disponíveis na estrutura cognitiva” (Valadares & Moreira, 2009, p.38), torna-

se essencial ter presente que a criança não é “(...) uma tábua rasa [nem uma] folha em branco (...)” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p.6) pelo contrário, caracteriza-se por ser um ser complexo em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É acentuada a importância de uma pedagogia estruturada, implicando uma organização intencional do processo pedagógico, exigindo uma planificação do educador, avaliando o processo e os seus efeitos na aprendizagem das crianças. Desta forma, considera-se a criança como agente do processo educativo, reconhecendo o direito de ser ouvida nas decisões, sendo assim uma estratégia de aprendizagem.

Enquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação (...) tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades. É essencial que numa fase inicial o/a educador/a apoie a criança no desenvolvimento deste processo de autoavaliação, que a vai ajudar a aprender a prever o que quer fazer e, por conseguinte, a planear melhor. (2016, p. 16)

O conceito de educação experiencial refere-se “(...) ao momento em que tentamos entrar em contacto com a experiência do outro e perceber primeiro que tipo de ambiente devemos criar para essa pessoa” (Laevers, 2008a, p.5). É, então, possível elevar este conceito podendo assim, segundo Laevers (2008a, p.5):

(...) afirmar que consideramos o ponto de vista da criança. Todo o seu potencial, sentimentos, emoções, percepções... Nós tomamos isso como ponto de referência em tudo o que fazemos, queremos sempre ver o que acontece, o que vai acontecer e o que tem de acontecer do outro lado.”

Parafraseando Laevers (2008a, pp.6, 7):

“Se houver envolvimento estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo. É por isso que temos de ter especial atenção com o ambiente onde se encontram, pois sabemos que a criança interage bastante com o que a rodeia e se houver um bom ambiente, estimulante, torna-se satisfatório e positivo para os participantes.”

# Capítulo V

## **5. Considerações Finais**

Ainda que intimamente relacionadas (componente prática e componente investigativa), refletir sobre as potencialidades e limitações do estágio implica identificar os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças inerentes quer aos dois planos de ação, quer ao plano de investigação

Começamos por considerar o plano de investigação. Primeiramente, salienta-se o problema encontrado (falta de dinamização do domínio da Educação Física) pelo facto de estar enraizado no ambiente educativo e que só foi verificado devido a um período de observação que antecedeu o desenho desta investigação, relevando a importância do educador observar o grupo e de se envolver na exploração livre das crianças nas áreas de atividades. Foi a partir do problema encontrado que se definiu a problemática da investigação, sendo também esta outro ponto forte e que condicionou favoravelmente o desenrolar da investigação, mas também dos dois planos de ação, pelo facto de articularem o interesse das crianças com o problema, portanto com uma necessidade do grupo, e, ainda, por considerarem também uma motivação intrínseca da estagiária para compreender “De que forma o Método Fun Activities in Sport se pode assumir como uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem de outras áreas de conteúdo, num contexto de Educação Pré-Escolar?”

A questão de investigação e os objetivos, ainda que não fossem de fácil definição, pela inexperiência inerente à sua construção, foram fundamentais, permitindo orientar toda a investigação.

Falar da investigação sem considerar a importância do posicionamento paradigmático, do desenho da investigação, da definição dos participantes, da seleção das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e, ainda, do cronograma, não faria sentido, pelo papel fundamental que estes, a par da definição da problemática, questões de investigação e objetivos, desempenharam na organização da investigação, permitindo orientar todo o processo subjacente à investigação (O quê? Porquê? Como? Quem? Quando?). Particularmente, a recolha de dados foi fundamental, tendo sido importante a existência de tantas técnicas/instrumentos, pela possibilidade de triangulação.

Esta etapa da prática pedagógica foi uma mais-valia pois, adquiriram-se conhecimentos e competências necessárias para exercer, num futuro próximo, através de boas práticas, como



por exemplo a planificação ajustada às necessidades e interesses das crianças, a articulação de diferentes áreas curriculares e a investigação sobre a própria prática.

Relativamente aos aspetos a melhorar, no que remete para a investigação, penso que poderia ter aprofundado mais as atividades, diversificando-as e optar por mais instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Contudo aponto o modelo pedagógico utilizado como uma mais valia, potencieei a articulação entre diferentes domínios e áreas do saber, sensibilizei o grupo de crianças para as diferenças que poderão encontrar ao longo da vida, reutilizei materiais e consegui adaptar os materiais disponível nas salas para a prática de educação física.

Além de permitir a construção de aprendizagens nas crianças e na estagiária, convém, por último, ressaltar o quão as atividades desenvolvidas, em articulação com as FAS, contribuíram para a valorização da educação física e das FAS na educação pré-escolar.

Os seis pilares estruturantes das FA contribuem para proporcionar momentos prazerosos às crianças através de jogos, os mesmos potenciam o exercício físico e, articulando os seus objetivos com os objetivos adjacentes à matemática, potenciamos aprendizagens.

## **5.1. Contributos e implicações para a prática profissional futura**

O percurso desenvolvido e que se encontra explanado no presente relatório foi uma experiência enriquecedora científica e pedagogicamente por articular duas dimensões fundamentais: a dimensão pedagógica através da intervenção em contexto e a dimensão investigativa.

Ser educador, ser professor, é um caminho exigente, rigoroso, um processo intrincado, um desafio em constante construção “(...) que começa na formação inicial mas tem subjacentes as vivências anteriores ao processo formativo (...) que acabam por ter um papel relevante nas motivações e expetativas (...)” (Cardona, 2002, p.45)

Na perspetiva de Alarcão (2001) há dois princípios indissociáveis do exercício da profissão de qualquer docente: (i) os professores merecedores deste nome são investigadores, tendo essa investigação uma íntima relação com a sua função de professor; (ii) ser professor-investigador implica o desenvolvimento de competências para investigar na, sobre e para a prática, mas também para comunicar o processo desenvolvimento e os resultados a outros, tais como os atores próximo de investigador, de que são exemplo os seus colegas ou apresentações formais (artigos, revistas ou comunicações).

Assim sendo, o envolvimento dos alunos, ao longo da formação inicial, em trabalhos com uma dimensão investigativa, torna-se determinante na formação de um professor-reflexivo e de um professor-investigador que tal como referido no enquadramento metodológico e paradigmático são ideias complementares, mas não iguais (Ponte, 2002). Torna-se impensável conceber um docente que não se questione sobre as razões intrínsecas à sua prática educativa ou por exemplo sobre os interesses e necessidades das crianças. Esta atitude crítica e questionadora ainda que intimamente relacionada com a ideia de professor-investigador, é muito redutora. Nesse sentido, Cochram-Smith e Lytle apresentam outra definição: “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p.6).

Assente nas ideias anteriormente apresentadas e enquanto aluna estagiária e investigadora da própria prática, foi no período de observação que se verificou no contexto de prática uma situação problemática (não dinamização da Educação Física). Considerando a problemática

e através da adoção de uma atitude questionadora e reflexiva delinearam-se dois planos de ação com a intenção de solucionar tal problema. O facto de se desenvolver uma investigação imersa no contexto de prática contribuiu para adequar as tarefas aos interesses e necessidades do grupo, como também para compreender quais as estratégias mais adequadas à solução do problema.

No entanto, ser professor-investigador, implica, também, segundo Alarcão (2001), um conjunto de competências, pelo que o desenvolvimento desta investigação sobre a própria prática contribuiu para o desenvolvimento das mesmas. Assim, enquanto futura educadora de infância, a adoção de uma atitude investigativa sobre a minha prática, pressupõe competências de ação (decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação das atividades planeadas e capacidade de trabalhar em conjunto e pedir e/ou dar colaboração); competências metodológicas (observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões, delimitação das questões a investigar, análise e sistematização, temáticas e monitorização) e competências de comunicação (clareza, diálogo argumentativo e interpretativo e realce para aspetos que contribuam para o conhecimento e resolução do problema em estudo). Paralelamente, tornam-se imprescindíveis competências atitudinais, tais como espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido da realidade e espírito de aprendizagem ao longo da vida. Posto isto, compreende-se a relevância de envolver futuros docentes em trabalho de investigação para que o desenvolvimento destas competências comece a acontecer ainda na formação inicial, dado que este envolvimento e a perceção das vantagens deste, contribuem para a formação de profissionais no futuro, também, eles professores-investigadores da sua própria prática.

Alarcão (2001) faz também referência ao modo como desenvolver estas competências, apresentando dois cenários: formação para a investigação através de uma disciplina de Investigação em Educação ou articulando a formação para a investigação com outras componentes curriculares disciplinares ou transdisciplinares. A iniciação à investigação apresentada neste relatório enquadra os dois cenários, dado que enquadra duas unidades curriculares – Prática de Ensino Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final.

Por fim, a importância do percurso desenvolvido não se esgota nos contributos da investigação, dado que todo este processo foi fundamental para aprofundar conhecimento e

a importância do domínio da Educação Física presente nas OCEPE (2016). Paralelamente, permitiu a adoção de uma postura reflexiva, articulando a prática com os referenciais teóricos e conteúdos científicos aprendidos ao longo da formação, tendo possibilitado uma análise e avaliação sistemática da ação com vista a uma melhoria e maior adequação aos interesses e necessidades do grupo; refletir conjuntamente com vários intervenientes (orientadora, coorientador, educadora cooperante); reconhecer a relevância do brincar, da transversalidade do currículo e do envolvimento das crianças para a promoção de aprendizagens significativas; aprofundar conhecimento sobre as FAS e a abordagem experiencial, através da adaptação e utilização da ficha de observação do envolvimento da criança Laevers (1994); perceber a importância da adoção de uma pedagogia de lentidão e de compreensão de como as crianças aprendem e, ainda, selecionar cinco participantes, avaliando os progressos destas crianças e constatando a sua evolução singular.

O contacto com a abordagem experiencial, engrandeceu o percurso académico e profissional, dado que a avaliação (não classificação) da aprendizagem é parte fundamental de qualquer prática em educação pré-escolar, uma vez que é esta que possibilita ao educador refletir sobre as experiências de aprendizagem de cada criança, “explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (Silva et al, 2016, p.15).

# Capítulo VI

## 6. Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*; um guia prático e crítico. Porto: ASA.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Educação em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cardona, M. J. (2002). *Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses*. Infância e Educação – Investigação e Práticas, Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº5, dezembro.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, I. (2008). Observación Y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones Y Variables a Considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 47, pp. 49-70.
- Freire, J. B. (1994). *Educação de corpo inteiro: Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.

- Gabbard, C. P (2000). *Lifelong Motor Development*. Texas, Third Edition
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor* (3ª Edição). Brasil: Phorte editora.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guba, E. & Lincoln, I. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Laevers, F. (1994). The innovative project experiential education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (159-172). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2002). *The Innovative Project Experiential Education*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (2003). Making care and education more effective through well being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.). *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*. (pp.13-24). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2008a). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de educação Infância*, 84, (pp.4-9). Disponível em: [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/entrevista\\_84.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/entrevista_84.pdf)
- Laevers, F. (2008b). Entrevistas Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*. (pp.16-21). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/215341969/Entrevista-LEAVERS-Www-dgide-min-edu-ptdatadgideRevista-Noesis-Entrevista74>
- Lopes, L. C. (2006). *Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor - Estudos Exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação* Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Brasil: Editora Sprint.
- Neto, C. (1998). O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo. In R.Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil* (pp. 161-164). Santa Maria - Brasil, SIEC - Santa Maria
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FHM.

- Neto, C., & Marques, A. (2004). *A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo na atividade física*. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspetivas cruzadas* (pp. 1-25). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Neto, C. (2007). A motricidade como expressão do desenvolvimento da criança: algumas notas históricas e pedagógicas. In R. Krebs, & C. Neto (Eds.), *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência* (pp. 29-46). Rio de Janeiro: Editora Júnior
- Neto, C. (2009). *Brincar: um contexto para a criança se desenvolver e aprender?* In I. Condessa (Org.). (Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade (pp. 19-32). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Neves, R. & Damiani, M. (2006). *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*. UNIrevista - Vol. 1, nº 2
- Niza, Sérgio (Org. Nóvoa, A., Marcelino F. & e Ó, J. R. do) (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Oliveira-Formosinho, J. F. (2008). Prefácio: *A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante*. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. In J. Oliveira-Formosinho, *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em participação*. Porto: Porto Editora.
- Patacho, P. (2013). Paradigmas de investigação em ciências sociais. *Mulemba – Revista Angolana de Ciências Sociais*, Vol. 3, N.º 6, pp. 13-28.
- Pinheiro, V. Coelhoso, F. & Batista, B. (2017). Fun Activities in Sport. Um Método Integrado de Aplicação da Expressão Motora in Maria dos Anjos Cohen, Supervisão, Liderança e Inclusão (pp.257-263). Ramada: Edições Pedagogo.
- Pinheiro, V., Pereira, A., Rodrigues, J., Camerino, O., & Sequeira, P. (2013). Health, sport and values in training young football players. *Atención Primaria*, 45(1), 27-28 Pinheiro, V.,



- Costa, A., Joel, M., & Sequeira, P. (2008). A Importância do Desporto na vida dos jovens. Uma explicação para os pais. *Revista Lecturas Educacion Física*, 13(123)
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode esperar: textos de intervenção sobre a educação de infância*. Porto: Edições ASA
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências* (5ª ed). As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. & Patacho, P. (2016). *A Investigação na Construção da Profissionalidade Docente: O relatório e a sua dimensão investigativa*. Trabalho de doutoramento, apresentado e discutido no âmbito do Sempes 2016, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 17 e 18 de junho de 2016.
- Schiller, P., & Rossano, J. (1990). *Guia Curricular*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, I. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Valadares, J. & Moreira M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, Vol. 5, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, pp. 171-202.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica sustentada – cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri /Instituto Politécnico de Lisboa.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## **6.1. Referências Legislativas**

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

# **Anexos**

## Anexo A – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança

### Ficha de Observação do Envolvimento da Criança

Data:.....

Nome da Criança (Iniciais):.....

.....Sexo:.....Idade:.....

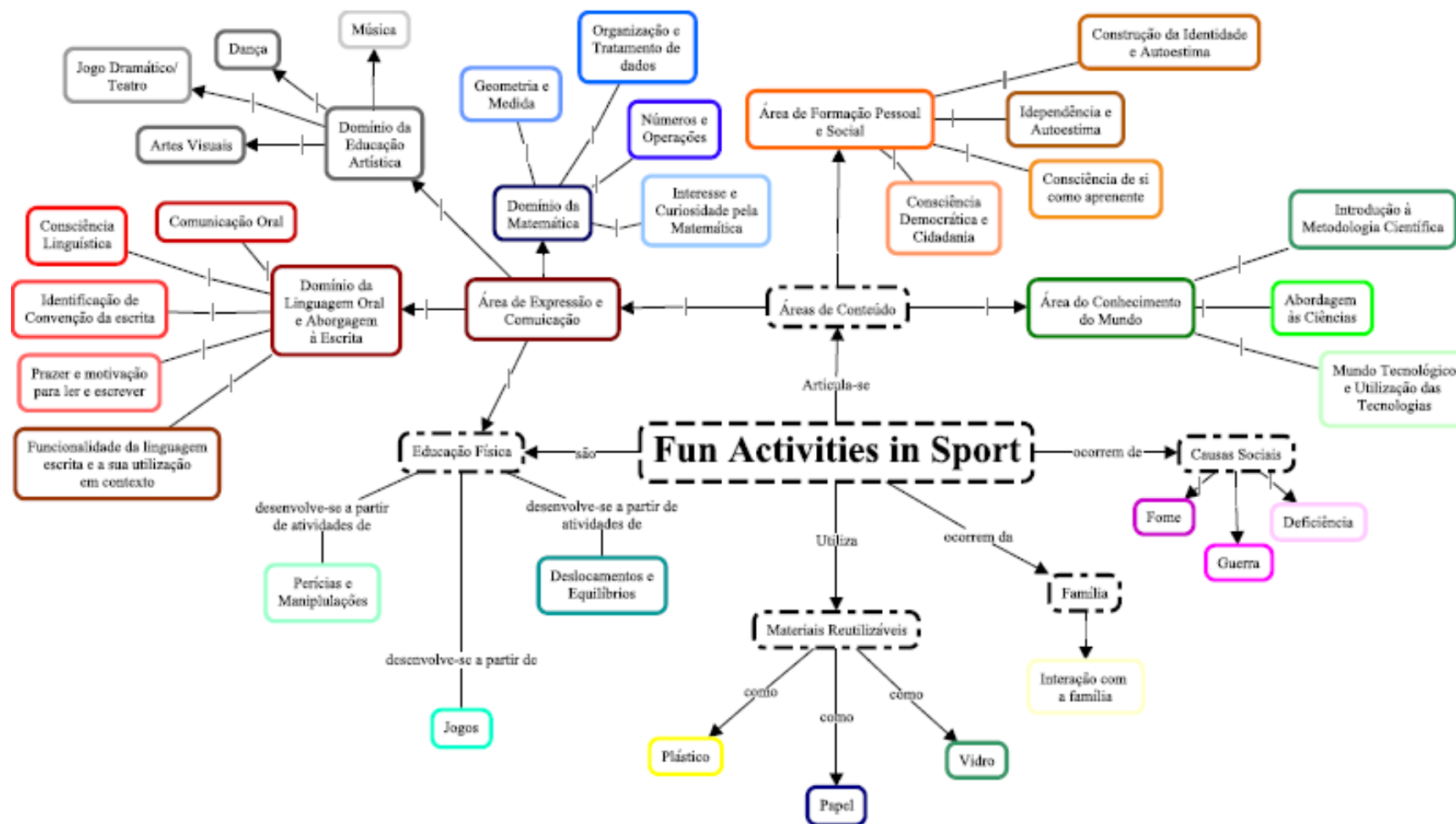
N.º de crianças presentes:.....N.º de Adultos presentes:.....

Período de Tempo:.....

	Duração	Nível de Envolvimento					Comentários
	Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	
HORA							
HORA							
HORA							

# Apêndices

## Apêndice A. Mapa de Conceitos – Fun Activities in Sport



## Apêndice B – Guião da Entrevista

### Guião da entrevista

**Estagiária/Investigadora:** Marisa Loirinho

**Educadora:** Educadora Cooperante

**Local:** Sala de Atividades

**Duração Estimada:**

**Realização da Entrevista:**

A presente entrevista insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III e de Seminário de Investigação Educacional e tem como finalidade principal conhecer as conceções da Educadora Cooperante face ao domínio da Educação Física presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como as motivações subjacentes a implementação de atividades do domínio da Educação Física. Desta forma, a entrevista tem os seguintes objetivos: recolher dados académicos e profissionais da Educadora Cooperante; caracterizar o perfil e a prática da Educadora Cooperante; perceber quais as conceções da Educadora Cooperante relativamente ao domínio da Educação Física e investigar quais as motivações da educadora cooperante face ao domínio da Educação Física.

É de realçar que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.

Categorias	Objetivos	Questões/Tópicos
<b>Categoria A</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar a entrevistada sobre o objetivo deste estudo, assim como o objetivo da entrevista para o projeto de investigação.</li></ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referir à entrevistada que tudo o que está referido na entrevista será tratado confidencialmente. A Instituição será designada por “I” e a Educadora de Infância será mencionada por Educadora Cooperante</li> <li>• Solicitar a autorização da entrevistada para gravar a entrevista e explicar o motivo da entrevista.</li> </ul>	
<b>Categoria B</b> <b>(Recolha de dados Académicos e Profissionais)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso académico e profissional da Educadora Cooperante;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale-me sobre o seu percurso académico e profissional.</li> <li>- Formação inicial;</li> <li>- Formação contínua;</li> <li>- Tempo de serviço na instituição;</li> <li>- Funções desempenhadas na instituição;</li> <li>- Quantos anos trabalha nesta valência (Jardim de Infância)?</li> <li>- Faixas etárias das crianças com que já trabalhou.</li> </ul>
<b>Categoria C</b> <b>(Autoconceito enquanto Educadora de Infância)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as razões que levaram à escolha desta profissão;</li> <li>• Incentivar a reflexão e a consciencialização sobre a própria prática;</li> <li>• Identificar o nível de satisfação face à profissão e à prática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que a levou a ser Educadora de Infância?</li> <li>• Como descreve, atualmente, a sua prática enquanto Educadora de Infância?</li> <li>• Na sua opinião, o que caracteriza um/a bom/a Educador/a?</li> </ul>
<b>Categoria D</b> <b>(Domínio da Educação Física)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, do ponto de vista da Educadora Cooperante, a importância da Educação Física;</li> <li>• Compreender qual a importância atribuída à Educação Física na sua prática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em seu entender qual a importância do domínio da Educação Física para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber quais as conceções das crianças face à Educação Física;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera o domínio da Educação Física, da área da Expressão e Comunicação, integrador às restantes Áreas de Conteúdo? Se sim, quais e como? Se não, porquê?</li> <li>• Costuma articular o domínio da Educação Física cm os restantes domínios e subdomínios da Área de Expressão e Comunicação e com as restantes áreas de conteúdo? Se sim, dê um exemplo. Se não, porquê?</li> <li>• Como tem promovido a Educação Física com o seu grupo de crianças?</li> <li>• Com que frequência promove, no tempo letivo do jardim de infância, momentos dedicados à Educação Física?</li> <li>• Que atitudes evidenciam as crianças quando promove atividades no domínio da Educação Física?</li> <li>• Que recursos existem (espaços e materiais), no estabelecimento educativo, para desenvolver a Educação Física? Como os tem utilizado?</li> <li>• Aproveita as potencialidades ao ar livre e os materiais naturais ou reutilizáveis para a Educação Física? Se sim, como? Se não, porque não faz?</li> <li>• Como considera os recursos existentes no espaço exterior? O que pode melhorar neste espaço para</li> </ul>
--	--	--

		<p>facilitar o desenvolvimento da Educação Física?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização do espaço da sala permite a sua adaptação ao desenvolvimento da Educação Física? Como pode melhorar esse espaço e diversificar os materiais existentes?</li> <li>• Sente necessidade de ajustar o espaço para melhor desenvolvimento das atividades relativas a este domínio da Educação Física? Em termos globais que limitações sente e como as soluciona?</li> <li>• Na sua opinião, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças? Se sim. Como?</li> <li>• Como envolve os pais/famílias para que compreendam a importância da atividade física e da vida ao ar livre no desenvolvimento a aprendizagem das crianças?</li> <li>• Como é que caracteriza uma boa prática em termos da Educação Física?</li> <li>• Considera que no contexto educativo onde realiza a sua prática pedagógica reúne condições para promover o domínio da Educação Física?</li> <li>• Já alguma vez realizou ou teve interesse em realizar</li> </ul>
--	--	--

		ações de formação no domínio da Educação Física?
--	--	--

## Apêndice C – Entrevista Educadora Cooperante

### Guião de Entrevista

A presente entrevista insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III e de Seminário de Investigação Educacional e tem como finalidade principal conhecer as conceções da Educadora Cooperante face ao domínio da Educação Física presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como as motivações subjacentes a implementação de atividades do domínio da Educação Física. Desta forma, a entrevista tem os seguintes objetivos: recolher dados académicos e profissionais da Educadora Cooperante; caracterizar o perfil e a prática da Educadora Cooperante; perceber quais as conceções da Educadora Cooperante relativamente ao domínio da Educação Física e investigar quais as motivações da educadora cooperante face ao domínio da Educação Física.

É de realçar que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.

**Sexo:** Feminino ☒ Masculino ☐

**Idade:** menos de 25 anos ☐ ; de 26 a 35 anos ☒ ; de 36 a 45 anos ☐ ; de 46 a 55 anos ☐ ; mais de 55 anos ☐.

**1. Quais as suas habilitações académicas?**

Licenciatura em Educação de Infância, curso Pré-Bolonha.

**2. Há quanto tempo exerce a profissão como Educadora de Infância?**

Desde 2010, portanto 9 anos.

**3. O que a levou a ser educadora de infância?**

A simplicidade da resposta é tanta que parece que deixa tudo em suspensão. Escolhi ser educadora porque a área da educação é uma das áreas mais bonitas, mais

apaixonantes, mais gratificantes que existem. Ádua, sem dúvida, mas indescritivelmente bela. Conhecer novas crianças, criar laços, apoiar o desenvolvimento e contribuir para que ele se dê de forma harmoniosa. Quem já não ouviu que aquele que trabalha naquilo que ama, nunca terá de trabalhar? É o meu caso. Acredito no que faço, acredito nas crianças. No potencial que cada uma delas tem de transformar o mundo.

**4. Há quantos anos trabalha nesta valência (Jardim de Infância)?**

Trabalhei no ano letivo 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Tive uma interrupção no ano de 2017 e voltei a esta valência no ano 2018.

**5. Já trabalhou com crianças de outras faixas etárias?**

Sim, em creche, dos 4 meses aos 3 anos. E com crianças dos 7 aos 16 anos, em contexto de férias de verão, em juntas de freguesias.

**6. Na sua opinião, o que caracteriza um/a bom/a educador/a?**

Um bom educador deve ter em conta as características individuais da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades e que atendam às suas diferenças, considerando a família e sua cultura na sua ação educativa; deve reconhecer também, a criança como sujeito e agente do processo educativo e deve apoiar a sua prática numa construção articulada do saber,

**7. Em seu entender qual a importância do domínio da Educação Física para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?**

Para que as habilidades motoras sejam desenvolvidas é necessário que se dê à criança oportunidades de desempenhá-las. O movimentar-se é de grande importância biológica, psicológica, social e cultural, pois é através da execução dos movimentos que as pessoas interagem com o meio ambiente, relacionando-se com os outros, apreendendo sobre si, sobre os seus limites e capacidades. O principal instrumento da educação física é o movimento, por ser o denominador comum de diversos campos sensoriais. O desenvolvimento do ser humano dá-se a partir da integração entre a motricidade, a emoção e o pensamento. Esse impulso dado aos conceitos e processos de desenvolvimento deverá ser fornecido pela educação física

ao propiciar jogos e brincadeiras que, intencionalmente, estimulem a imaginação e a criatividade.

8. Considera o domínio da Educação Física da área da Expressão e Comunicação integrador às restantes Áreas de Conteúdo? Se sim, quais e como? Se não, porquê?
- Sim. O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, ao contribuir para o desenvolvimento da autonomia e das relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza. Articula-se também com o Conhecimento do Mundo e com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a Linguagem Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço).

9. Costuma articular o domínio da Educação Física com os restantes domínios e subdomínios da Área de Expressão e Comunicação e com as restantes Áreas de Conteúdo? Se sim, dê um exemplo. Se não, porquê?

Sim.

Exemplo: **Jogo comboio das cores**

- No chão coloca-se um comboio em feltro previamente elaborado pela educadora, com várias carruagens, cada carruagem de sua cor.
- As crianças deslocam-se pela sala aos saltos e procuram um objeto amarelo, identificam-no e colocam na carruagem correspondente.
- As crianças deslocam-se pela sala a andar e procuram um objeto azul, identificam-no e colocam na carruagem correspondente.
- As crianças deslocam-se pela sala a correr e procuram um objeto verde, identificam-no e colocam na carruagem correspondente.

A atividade desenrola-se sobre a exploração de mais cores e de diferentes formas de movimentar na sala.

Com esta atividade desenvolveu-se a exploração de diferentes áreas de conteúdo e domínios, tais como:

- Educação Física – exploração de diferentes formas de movimento: saltar, correr, andar;
- Domínio da Linguagem Oral - Designação e identificação de um objeto;
- Domínio da Matemática – Orientação no espaço e correspondência direta da cor do objeto à cor da carruagem.

**10. Como tem promovido a Educação Física com o seu grupo de crianças?**

Através da exploração de diferentes formas de movimento, que permitem andar, correr, transpor obstáculos, saltar, subir e descer; e de situações em que há um controlo voluntário do próprio corpo — iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções. Por norma, recorro a circuitos para desenvolver estas aprendizagens.

Por outro lado, exploro jogos tradicionais, tais como, jogo do lencinho, macaca e o rei manda.

**11. Com que frequência promove, no tempo letivo do jardim de infância, momentos dedicados à Educação Física?**

Uma vez por semana, cerca de 45 minutos a 1 hora.

**12. Que recursos existem (espaços e materiais), no estabelecimento educativo, para desenvolver a Educação Física? Como os tem utilizado?**

Recursos: bolas, arcos, andas, estrutura no recreio (que permite subir/descer/equilíbrio).

Utilizo todo o material na montagem de circuitos, promovendo as aprendizagens acima referidas (pergunta 10).

**13. Aproveita as potencialidades ao ar livre e os materiais naturais ou reutilizáveis para a Educação Física? Se sim, como? Se não, porque não faz?**

Raramente.

Já utilizei, por exemplo, rolos de papel higiénico, para efetuar o transporte de bolas num determinado percurso; e caixas de cartão para explorar os conceitos de: fora, dentro, por cima de...por baixo de...

Contudo, a prática da estagiária tem sido brilhante neste sentido, e tem alargado os meus conhecimentos, para adoção de práticas mais variadas e sustentáveis.

- 14.** Como considera os recursos existentes no espaço exterior? O que pode melhorar neste espaço para facilitar o desenvolvimento da Educação Física?

Julgo que o espaço exterior deveria sofrer melhorias no que diz respeito à variedade de material. Por outro lado, uma melhor conservação do mesmo levaria a que se conservasse ao longo dos tempos e não estivesse tão estragado.

O piso do espaço exterior deveria ser substituído para que a prática de Educação Física decorresse de forma mais segura e harmoniosa.

- 15.** A organização do espaço da sala permite a sua adaptação ao desenvolvimento da Educação Física? Como pode melhorar esse espaço e diversificar os materiais existentes?

Qualquer espaço interior permite a prática de Educação Física. Tem de existir é vontade de fazer e de desenvolver boas práticas. O caminho mais fácil passa por lamentar e exigir melhores condições. Porém devemos saber executar com o pouco ou muito, que tivermos à disposição.

Na minha prática devo melhorar e integrar a utilização de materiais naturais e reutilizáveis.

- 16.** Sente necessidade de ajustar o espaço para melhor desenvolvimento das atividades relativas a este domínio da Educação Física? Em termos globais que limitações sente e como as soluciona?

Sim sentimos necessidade de ajustar o espaço da sala para a prática de Educação Física. Em dias de frio ou chuva intensa, desenvolvemos as atividades dentro da sala: afastam-se mesas e móveis criando-se um espaço seguro e aberto. As crianças participam na arrumação da sala e dos materiais.

- 17.** Na sua opinião, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças? Se sim. Como?

Sim. O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção



que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. As múltiplas funções do espaço exterior exigem que se reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança.

**18. Como envolve os pais/famílias para que compreendam a importância da atividade física e da vida ao ar livre no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?**

No início do ano letivo foi pedido às famílias que as crianças viessem preparadas com roupa e calçado, que lhes permitisse liberdade de movimentos. Foram também informadas que uma vez por semana existiria uma manhã que iria ser dedicada à prática de Educação Física. Quando se deu esta informação (em reunião) sensibilizaram-se as famílias para a importância da atividade física no desenvolvimento harmonioso da criança. Referi na reunião geral que as mudanças no estilo de vida das famílias refletem-se nas oportunidades que as crianças têm no que respeita à atividade física e que a promoção da saúde física e psicológica, bem como a formação de hábitos saudáveis, começa desde muito pequenos.

**19. Como é que caracteriza uma boa prática em termos da Educação Física?**

Uma boa prática em termos de Educação Física no jardim de infância passa por proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprenda: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; incentivar a criança participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos, frustrações.

**20. Considera que no contexto educativo onde realiza a sua prática pedagógica reúne condições para promover o domínio da Educação Física?**

Sim. Porém penso que o espaço poderia sofrer melhorias físicas ou ter um espaço físico específico para a prática de Educação Física – ginásio ou polivalente apetrechado com materiais para o efeito.

**21.** Já alguma vez realizou ou teve interesse em realizar ações de formação no domínio da Educação Física?

Nunca realizei, mas teria todo o interesse em frequentar ações de formação neste domínio, que permitam melhorar a minha prática.

Muito obrigada pela sua colaboração!

## Apêndice D – Percurso de Educação Física

Atividade: Percurso de Educação Física					Planificação Diária: 5 de dezembro 2018				
Áreas de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio	Conteúdos integrados nas OCEPE	Objetivos	Descrição das Atividades/Estratégias	Recursos		Tempo (aprox.)	Organização do Espaço	Critérios de Avaliação
					Humanos	Materiais			
<b>- Área de Formação Pessoal e Social</b>  <b>- Área de Expressão e Comunicação</b>	<b>- Domínio da Educação Artística</b>  • Subdomínio da Música	- Conveniência democrática e cidadania  - Música	- Contribuir para a elaboração de regras de vida em grupo;  - Interpretar com intencionalidade e expressiva-musical – canções;	<b>Acolhimento</b>  - Canto da canção “Bom dia”.	- Educadora Cooperante; - Educadora Estagiária; - Auxiliar Educação e Crianças		- 2’/3’	- Mesas de trabalho;	- Observação direta;  - Apresenta controlo da melodia e respiração;  - Manifesta interesse e atenção;

	<p><b>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p> <p><b>- Domínio da Matemática</b></p>	<p>- Comunicação Oral</p> <p>- Números e Operações</p>	<p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto;</p> <p>- Identificar quantidades através de contagens;</p> <p>- Descrever e procurar explicações</p>	<p>- Marcação das presenças e do tempo nos respetivos instrumentos;</p> <p>- Contagem do número total de crianças presentes na salada e por género: feminino e masculino;</p>		<p>- Quadro de presenças;</p> <p>- Quadro do tempo;</p> <p>- Caneta verde e vermelha;</p> <p>- Cartões com imagens de vários estados de tempo.</p>	- 5'/10'		<p>- Compreende mensagens orais;</p> <p>- Conta até 13.</p>
--	---	--	---	---	--	--	----------	--	---

<p><b>- Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<p><b>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p>	<p>- Conhecimento do mundo físico e natural</p> <p>- Comunicação Oral</p>	<p>para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p> <p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto</p>	<p>- Reunião em grande grupo;</p> <p>- Diálogo sobre as atividades realizadas no dia anterior e a realizar no próprio dia.</p>					
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

<p><b>- Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>- Área de Expressão e Comunicação</b></p>	<p><b>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p>	<p>- Consciência de si como aprendiz</p> <p>- Comunicação Oral</p>	<p>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</p> <p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto.</p>	<p>- A Educadora Estagiária cola no chão várias fitas verdes que ao observar parece uma árvore de Natal.</p> <p>- Depois da reunião da manhã, a Educadora Estagiária relembra as crianças que é dia de Ginástica. Grande parte do grupo já sabe associar o dia ao dia da ginástica.</p> <p>- A Educadora Estagiária pede às</p>	<p>- Crianças; Educadora Cooperante; Educadora Estagiária; Auxiliar Educação</p>		<p>30' – 1h</p>	<p>- Mesas de trabalho.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Manifesta interesse e atenção;</p> <p>- Compreende mensagens orais;</p> <p>- Comunica as suas ideias;</p> <p>-Partilha o que observa;</p>
---	---	--	--	---	--	--	-----------------	-----------------------------	--

				<p>que se sentem no tapete. De seguida, afasta as mesas de trabalho e pede para as crianças observarem o que está no chão.</p> <p>- As crianças manifestam-se com entusiasmo, pois dizem que as linhas que estão no chão parecem uma árvore de Natal. Uma vez que estamos na semana do Natal, a Educadora Estagiária planeou uma atividade de educação física que</p>					<p>- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</p>
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

				fosse ao encontro do Natal.  <b>Percurso:</b>  - As crianças irão trabalhar a lateralidade (esquerda, direita, frente e atrás);  Equilíbrio com andas; subir e descer; por cima e por baixo.					
	<b>- Domínio da Educação Física</b>	Deslocamentos e Equilíbrios;	Controlar/Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios						- Demonstra gosto pelas atividades físicas.
<b>- Área de Formação Pessoal e Social</b>		- Independência e autonomia;	- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões	<b>Exploração livre das áreas</b>	- Crianças; Educadora Estagiária, Educadora	- Não aplicável.	- 45'	- Sala (áreas).	- Observação direta;



		- Consciência de si como aprendiz	e assumir responsabilidades  - Cooperar com outros no processo de aprendizagem.		Cooperante e Auxiliar de Educação.				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decide a área que pretende explorar;</li> <li>- Justifica a sua decisão;</li> <li>- Seleciona e manipula os materiais e objetos a explorar.</li> </ul>
<b>Espaço Exterior/Rotinas de Higiene/Almoço/Higiene/ Sesta/Rotinas de Higiene/Lanche</b>									

## Apêndice E – Percurso Educação Física articulado com a Reciclagem

Atividade: Percurso de Educação Física com articulação Projeto Reciclagem					Planificação Diária: 10 de janeiro de 2019				
Áreas de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio	Conteúdos integrados nas OCEPE	Objetivos	Descrição das Atividades/Estratégias	Recursos		Tempo (aprox.)	Organização do Espaço	Critérios de Avaliação
					Humanos	Materiais			
<b>- Área de Formação Pessoal e Social</b>  <b>- Área de Expressão e Comunicação</b>	<b>-Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Conveniência democrática e cidadania  - Compreensão Oral  -Linguagem Oral	- Contribuir para a elaboração de regras de vida em grupo;  - Ouvir e compreender atentamente uma história.	<b>Acolhimento</b>  - Leitura da história “A Filha do Grufalão”,	- Crianças, Educadora Cooperante; Educadora Estagiária; Auxiliar Educação.	- Livro “A Fulha do Grufalão”.	- 5’	- Sala de Atividades (área da leitura)	- Observação direta;  - Apresenta controlo da melodia e respiração;  - Manifesta interesse e atenção;

	<b>- Domínio da Educação Artística</b>  • Subdomínio da Música	- Música	- Cantar, reproduzindo de forma cada vez mais correta a letra da canção.  - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto;  - Identificar quantidades através de contagens;	- Canto da canção “Bom dia”.  - Marcação das presenças no respetivo instrumento.			- 2’/3’  - 5’/10’	- Mesas de trabalho;  - Sala de Atividades (área da leitura)	- Compreende mensagens orais;  - Conta até 16.
	<b>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Comunicação Oral			- Quadro de presenças;  - Caneta verde e vermelha;				

<p>- Área do Conhecimen to do Mundo</p>	<p>- Domínio da Matemática</p>	<p>- Números e Operações</p> <p>Conheciment o do mundo físico e natural</p>	<p>- Observar e marcar o estado de tempo que está no respetivo dia.</p> <p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p>	<p>- Contagem do número total de crianças presentes na sala e por género: feminino e masculino;</p> <p>- Observação e marcação do tempo no respetivo mapa do tempo.</p> <p><b>Atividade:</b></p> <p>- Reunião em grande grupo;</p>		<p>- Mapa de presenças;</p> <p>- Cartões com imagens de vários estados de tempo.</p>			
---	--	---	--	--	--	--	--	--	--

	<b>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Comunicação Oral	- Usar a linguagem oral em contexto	- Diálogo e breve recapitulação sobre a Reciclagem e sobre as atividades realizadas no dia anterior e a realizar no próprio dia. (Percurso de Ed. Física e separação dos materiais recicláveis nos respetivos ecopontos).				- Mesa grande de trabalho. (Sala de Atividades)	
<b>- Área de Formação Pessoal e Social</b>		- Consciência de si como aprendiz	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;		- Crianças; Educadora Cooperante; Educadora Estagiária;				- Observação direta;  - Manifesta interesse e atenção;

<p><b>- Área de Expressão e Comunicação</b></p>	<p>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>- Domínio da Educação Física</p>	<p>- Comunicação Oral;</p> <p>- Expressão Oral.</p> <p>Deslocamentos e Equilíbrios</p>	<p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto.</p> <p>- Mobilizar o corpo com precisão e coordenação.</p> <p>- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;</p>	<p>- Depois de terminámos as rotinas habituais, a Educadora Estagiária informa as crianças que hoje iremos fazer Educação Física – Ginástica.</p> <p>- A Educadora Estagiária explica, oralmente, às crianças que irão fazer um percurso (2 crianças de cada vez), mas antes de iniciarem o percurso</p>	<p>Auxiliar Educação.</p>	<p>- Tecido com uma linha amarela, vermelha, azul e verde. (Cores dos ecopontos);</p> <p>- Materiais recicláveis (papel, cartão, vidro, plástico, pilhas);</p> <p>- Ecopontos.</p>	<p>- 5' / 10'</p>	<p>- Mesa grande de trabalho. (Sala de Atividades)</p>	<p>- Compreende mensagens orais;</p> <p>- Comunica as suas ideias;</p> <p>- Partilha de ideias;</p> <p>- Demonstra gosto pelas atividades físicas;</p>
---	--	--	---	--	---------------------------	--	-------------------	--	--

<p><b>Área do conheciment o do Mundo</b></p>		<p>- Perícias e manipulações</p> <p>- Conheciment o do mundo</p>	<p>- Cumprir as regras do percurso;</p> <p>- Controlar movimentos de perícia e manipulação.</p> <p>- Reconhecer e identificar e separar os materiais reutilizáveis.</p> <p>- Associar os materiais recicláveis aos ecopontos;</p>	<p>terão de escolher um material reciclável e transportá-lo na mão em cima da linha com a cor do respetivo ecoponto.</p> <p>- De seguida, a Educadora Estagiária exemplifica como fazer o percurso com o material reciclável.</p> <p>- Quando terminar o percurso a criança terá de colocar o material reciclável no respetivo ecoponto. Caso a</p>				<p>- Sala de atividades.</p>	<p>- Lateralidade;</p> <p>- Controlo dos objetos;</p> <p>- Controlo do movimento;</p> <p>- Revela confiança em experimentar atividades novas;</p> <p>- Reconhece e identifica os materiais reutilizáveis;</p>
--	--	--	---	---	--	--	--	------------------------------	---

		físico e natural	- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais;	<p>criança tenha dúvidas em que ecoponto deve colocar, a Educadora Estagiária tem uma estratégia para que a criança não fique frustrada.</p> <p><b><u>Estratégia:</u></b> A Educadora Estagiária cola nos materiais recicláveis um autocolante com a cor que corresponde ao ecoponto.</p> <p>Assim que a criança termine o percurso e coloque o respetivo material no ecoponto</p>			- 1h		- Sabe colocar o material reciclável no respetivo ecoponto.
--	--	------------------	--	--	--	--	------	--	---



				<p>correspondente vai para o fim da fila.</p> <p>- No final da atividade, o grupo reúne-se e juntamente com a educadora estagiária verificam se os materiais recicláveis que estão no respetivo ecoponto.</p> <p>Caso haja algum material no ecoponto que não pertença a Educadora pergunta:</p> <p>- Acham que este material está no ecoponto correto?</p>					
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

				<p>Se não... a Educadora Estagiária questiona as crianças em que ecoponto o colocamos.</p> <p>- De seguida, a Educadora Estagiária dá o reforço positivo às crianças e dá incentivo às crianças para a importância da reciclagem.</p> <p>- Que tem de dizer aos pais/avós/tios/as para fazerem reciclagem.</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p><b>- Área de Formação Pessoal e Social</b></p>		<p>- Independência e autonomia;</p>	<p>- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades</p>	<p>Caso haja tempo antes da hora de almoço, as crianças poderão escolher a área que queira ir brincar.</p> <p>Ou caso as condições climáticas assim o permitam as crianças irão brincar para o exterior.</p> <p><b>Exploração livre das áreas</b></p>	<p>- Crianças; Educadora Estagiária, Educadora Cooperante e Auxiliar</p>	<p>- Não aplicável.</p>	<p>- ,</p>	<p>- Sala de atividades (áreas).</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Decide a área que</p>
---	--	-------------------------------------	---	---	--	-------------------------	------------	--------------------------------------	--

		- Consciência de si como aprendente	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.		de Educação.				pretende explorar;  - Justifica a sua decisão;  - Relação criança-criança;  - Selecciona e manipula os materiais e objetos a explorar.
				<b>- Brincar no exterior</b>				- Exterior	

<p><b>- Área de Formação Pessoal e Social</b></p>		<p>- Independência e Autonomia</p>	<p>- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.</p>		<p>- Crianças; Educadora Estagiária, Educadora Cooperante</p>	<p>- Material existente no exterior</p>			<p>- Observação direta;</p> <p>- Interações criança-criança;</p> <p>- Cooperação e oposição;</p> <p>- Interajuda;</p> <p>- Relações sociais.</p>
<p><b>- Área de Expressão e</b></p>	<p>- Domínio da Educação Física</p>	<p>- Consciência de si como aprendente</p>	<p>- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>- Explorar o espaço, o movimento e os materiais;</p>						

<b>Comunicação</b>		Desloca- mentos e Equilíbrios;  - Perícias e manipulações ;  - Jogo.	- Dominar movimentos que implicam desloca- mentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, saltar sobre obstáculos.						
<b>Espaço Exterior/Rotinas de Higiene/Almoço/Higiene/ Sesta/Rotinas de Higiene/Lanche</b>									
				Consoante as escolhas/ interesses/ necessidades das crianças, a seguir do					

				<p>lanche as crianças escolhem se querem ir brincar para o exterior ou se querem permanecer dentro da sala de atividades, ficando distribuídos pelas diferentes áreas.</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## Apêndice F – Brincando com Padrões

Atividade: Brincando com Padrões					Planificação Diária: 16 de janeiro de 2019				
Áreas de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio	Conteúdos integrados nas OCEPE	Objetivos	Descrição das Atividades/Estratégias	Recursos		Tempo (aprox.)	Organização do Espaço	Critérios de Avaliação
					Humanos	Materiais			
<b>- Área de Formação Pessoal e Social</b>  <b>- Área de Expressão e Comunicação</b>	<b>-Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Conveniência democrática e cidadania  - Compreensão Oral  -Linguagem Oral	- Contribuir para a elaboração de regras de vida em grupo;  - Ouvir e compreender atentamente uma história.	<b>Acolhimento</b>  - Leitura da história “O Sapo no Inverno”	- Crianças, Educadora Cooperante; Educadora Estagiária; Auxiliar Educação.	- Livro “O Sapo no Inverno”.	- 5’	- Sala de Atividades (área da leitura)	- Observação direta;  - Ouve com atenção uma história;  - Compreende o que está a ser lido;



	<p><b>- Domínio da Educação Artística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subdomínio da Música</li> </ul>	- Música	<p>- Cantar, reproduzindo de forma cada vez mais correta a letra da canção.</p>	<p>- Canto da canção “Bom dia”.</p>			- 2’/3’	<p>- Mesas de trabalho;</p>	<p>- Apresenta controlo da melodia e respiração;</p>
	<p><b>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p>	- Comunicação Oral	<p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto;</p> <p>- Identificar quantidades através de contagens;</p>	<p>- Marcação das presenças no respetivo instrumento.</p>		<p>- Quadro de presenças;</p> <p>- Caneta verde e vermelha;</p>	- 5’/10’	<p>- Sala de Atividades (área da leitura)</p>	<p>- Manifesta interesse e atenção;</p> <p>- Compreende mensagens orais;</p>

<p><b>- Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<p><b>- Domínio da Matemática</b></p>	<p>- Números e Operações</p> <p>Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p>- Observar e marcar o estado de tempo que está no respetivo dia.</p> <p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p>	<p>- Contagem do número total de crianças presentes na sala de atividades;</p> <p>- Observação e marcação do tempo no respetivo mapa do tempo.</p> <p><b>Reunião Grande Grupo</b></p> <p>- Reunião em grande grupo;</p>		<p>- Mapa de presenças;</p> <p>- Cartões com imagens de vários estados de tempo.</p>			<p>- Conta até 16.</p> <p>- Identifica o estado de tempo;</p> <p>- Marca corretamente o estado de tempo.</p>
---	---------------------------------------	--	--	---	--	--	--	--	--


	- <b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	- Comunicação Oral	- Usar a linguagem oral em contexto	- Diálogo e breve recapitulação sobre a Reciclagem e sobre as atividades realizadas no dia anterior e a realizar no próprio dia. (Brincar com Padrões).				- Mesa grande de trabalho.  (Sala de Atividades )	
- <b>Área de Formação Pessoal e Social</b>		- Consciência de si como aprendiz	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;  - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;	<b>Brincar com Padrões</b>	- Crianças; Educadora Cooperante; Educadora Estagiária; Auxiliar Educação.				- Observação direta;  - Manifesta interesse e atenção;

<p><b>- Área de Expressão e Comunicação</b></p>	<p>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<p>- Comunicação Oral; - Expressão Oral.</p>	<p>- Promover valores, tais como a participação e a cooperação;  - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;  - Usar a linguagem oral em contexto.  - Mobilizar o corpo com precisão e coordenação.</p>	<p>- Depois de terminámos as rotinas habituais, a Educadora Estagiária informa as crianças que hoje é dia de Educação Física – Ginástica.</p>			<p>- 5' / 10'</p>	<p>- Mesa grande de trabalho.  (Sala de Atividades )</p>	<p>- Compreende mensagens orais;  - Comunica as suas ideias;  - Partilha de ideias;  - Demonstra gosto pelas atividades físicas;  - Perícia e Manipulação;</p>
---	--	--	---	---	--	--	-------------------	--	--

	- Domínio da Educação Física	Desloca- mentos e Equilíbrios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;</li> <li>- Controlar movimentos de perícia e manipulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Educadora Estagiária explica, oralmente, às crianças que irão fazer um Jogo com bolas (Brincar com Padrões), e para perceberem como se joga este jogo a Educadora Estagiária, explica às crianças.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolas de plástico;</li> <li>- Rolos de papel higiénico;</li> <li>- Fita Cola;</li> <li>- Mesas</li> </ul>	- 30min  -1h	- Sala de atividades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlo dos objetos;</li> <li>- Controlo do movimento;</li> <li>- Revela confiança em experimentar atividades novas;</li> <li>- Reconhece e identifica o material reciclável;</li> </ul>
		- Perícias e manipulações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e cumprir as regras do jogo;</li> <li>- Cooperar em situações de Jogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Educadora Estagiária diz às crianças que vamos REUTILIZAR.</li> </ul>					
		- Jogo		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Educadora Estagiária pede às crianças para</li> </ul>					

				<p>repetirem com a Educadora Est. a palavra REUTILIZAR. (Batendo palmas).</p> <p>- A Educadora Estagiária reforça que para fazer o jogo vamos REUTILIZAR materiais recicláveis que trouxemos de casa para colocarmos no ecoponto.</p> <p>- A Educadora Estagiária explica e exemplifica as regras do jogo:</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>1. Pegar num rolo de papel higiénico;</p> <p>2. Ir ao cesto pegar numa bola (seguindo o padrão) e coloca-la no rolo de papel higiénico.</p> <p>3. Transportá-la na mão (tentando que não caia no chão) e contornar, em zig zag, as cadeiras que estão no centro da sala de atividades.</p> <p>4. Colar a respetiva bola na fita cola.</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>- A Educadora Estagiária inicia com um padrão simples, tentando complexificar o padrão.</p> <p>1º Padrão</p>  <p>2º Padrão</p> 					
- Área de Formação		- Independência	- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas,	<p><b>Exploração livre das áreas</b></p> <p>- Caso haja tempo antes da hora de almoço, as crianças</p>	- Crianças; Educadora Estagiária,	- Não aplicável.		- Sala de atividades (áreas).	- Observação direta;



<b>Pessoal e Social</b>		<p>a e autonomia;</p> <p>- Consciência de si como aprendente</p>	<p>tomar decisões e assumir responsabilidade</p> <p>s</p> <p>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p>	<p>poderão escolher a área que queira ir brincar.</p> <p>Ou caso as condições climatéricas assim o permitam as crianças irão brincar para o exterior.</p>	<p>Educadora Cooperant e e Auxiliar de Educação.</p>				<p>- Decide a área que pretende explorar;</p> <p>- Justifica a sua decisão;</p> <p>- Relação criança-criança;</p> <p>- Seleciona e manipula os materiais e objetos a explorar.</p>
-------------------------	--	--	---	---	--	--	--	--	--

<p><b>- Área de Formação Pessoal e Social</b></p>		<p>- Independência e Autonomia</p> <p>- Consciência de si como aprendiz</p>	<p>- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.</p> <p>- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>- Explorar o espaço, o movimento e os materiais;</p>	<p><b>- Brincar no exterior</b></p>	<p>- Crianças; Educadora Estagiária, Educadora Cooperante</p>	<p>- Material existente no exterior</p>		<p>- Exterior</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Interações criança-criança;</p> <p>- Cooperação e oposição;</p> <p>- Interajuda;</p> <p>- Relações sociais.</p>
---	--	---	--	-------------------------------------	---	---	--	-------------------	--

<b>Comunicação</b>	- Domínio da Educação Física	Desloca- mentos e Equilíbrios;  - Perícias e manipulações ;  - Jogo.	- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, saltar sobre obstáculos.						
<b>Espaço Exterior/Rotinas de Higiene/Almoço/Higiene/ Sesta/Rotinas de Higiene/Lanche</b>									
				Consoante as escolhas/ interesses/ necessidades das crianças, a seguir do					

				<p>lanche as crianças escolhem se querem ir brincar para o exterior ou se querem permanecer dentro da sala de atividades, ficando distribuídos pelas diferentes áreas.</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--